

Od redakcji...

*Szkola jako całość musi się zmienić w taki sposób,
by zapewniała dostęp do pełnego zakresu
szans edukacyjnych i społecznych wszystkim uczniom.*

prof. Peter Mittler

doradca ONZ i UNESCO ds. edukacji specjalnej

Szanowni Czytelnicy,

w lutym bieżącego roku weszło w życie rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 228, poz. 1487). Stawia ono przed nauczycielami nowe zadania dotyczące planowania i koordynowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, dokumentowania działań oraz pracy zespołowej. Szczególną rolę wyznacza też rodzicom, którzy stają się pełnoprawnymi członkami zespołów złożonych z nauczycieli i specjalistów.

Zadania związane z organizowaniem dla uczniów wsparcia na terenie szkoły oraz indywidualizacji pracy w zakresie metod i form nie są nowe. Minister określa w rozporządzeniu katalog możliwych powodów, które mogą stworzyć potrzebę otoczenia ucznia zwiększoną opieką i uwagą. Są to: szczególne uzdolnienia, niepełnosprawność, choroba przewlekła, niedostosowanie społeczne, zagrożenie niedostosowaniem społecznym, specyficzne trudności w uczeniu się, zaburzenia komunikacji językowej, sytuacje kryzysowe lub traumatyczne, niepowodzenia edukacyjne, zaniedbania środowiskowe związane z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi, trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związane z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Praca z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych nie jest łatwa, stąd potrzeba pogłębionego rozumienia zagadnienia oraz umiejętności skutecznych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. W części teoretycznej niniejszego numeru proponujemy Państwu, między innymi, artykuł profesor Tamary Zacharuk, poświęcony idei edukacji włączającej. Prezentujemy też raport z badań przeprowadzonych przez Polską Fundację Dzieci i Młodzieży na temat potrzeb w zakresie kompetencji społecznych młodzieży uczącej się w szkołach zawodowych.

W numerze znajdują też Państwo opis i analizę działań związanych z trzema modelami pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych: klasami integracyjnymi, edukacją włączającą w szkole ogólnodostępnej oraz organizacją klas terapeutycznych. Autorami artykułów są praktycy i entuzjaści edukacji włączającej.

Polecamy także artykuły dotyczące uwarunkowań prawnych udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Mamy świadomość złożoności poruszanych zagadnień, więc zdajemy sobie sprawę, że nie wyczerpaliliśmy tematu, ale żyjemy równocześnie nadzieję, że niniejszy numer „Meritum” będzie pomocny i przydatny Państwu w pracy, zwłaszcza z uczniami o szczególnych potrzebach edukacyjnych, i nie tylko...

Zapraszamy do lektury!

Teorie i badania

Prof. Tamara Zacharuk

Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów 2

Wanda Agnieszka Jabłońska

Rozważania o integracji 8

Jarosław Chojecki, Wojciech Pieniążek

Komentarz: Katarzyna Koszewska

Opracowanie: Arkadiusz Brzeziński

Kształtowanie kompetencji społecznych w obecnym

systemie edukacji zawodowej oraz ich znaczenie

dla funkcjonowania młodych ludzi na rynku pracy

– raport z badań Polskiej Fundacji Dzieci i Młodzieży 12

Nauczanie i uczenie się

Małgorzata Górską

Dziecko odmienne kulturowo w szkole 21

Joanna Żepińska

Dzieci uchodźców 30

Mirosława Suchocka

Dzieci przewlekłe chore 33

Sławomira Załęska

Afazja znana i nieznana 41

Dobra praktyka

Marek Tarwacki

Edukacja włączająca w szkole w Łajskach 50

Ewa Gürtler-Wójcik

Klasy terapeutyczne – obserwacje i uwagi praktyka 53

Elżbieta Bocheńska

Elżbieta Zborowska

Klasy integrujące – dobrym rozwiązaniem 58

Aleksandra Banach-Kaźmierczak

Spotkania ze sztuką szansą na lepsze życie 64

List studentki

Komentarz: Katarzyna Koszewska 68

Technologie informacyjne

Dr Elżbieta Gajek

Narzędzia cyfrowe ułatwiające pracę nauczyciela

z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych

– na przykładzie nauki języka obcego 70

Dr Anna Lechowicz

Jak zapobiegać wykluczeniu społecznemu

osób niemówiących lub z poważnymi zaburzeniami

mowy? 74

Samokształcenie

Anna Bakierzyńska

Zestawienie bibliograficzne w wyborze

za lata 1995-2011 na temat: specjalne

potrzeby edukacyjne 77

Katarzyna Szczepkowska

Nowości wydawnicze 80

Prawo oświatowe

Katarzyna Leśniewska

Być bliżej dziecka, czyli zmiany w podejściu

do pomocy psychologiczno-pedagogicznej 81

Małgorzata Jas, Małgorzata Jarosińska

Zadania dyrektorów i nauczycieli publicznych

przedszkoli i gimnazjów w okresie przejściowym

wdrażania zmian w zakresie organizacji pomocy

psychologiczno-pedagogicznej 85

Bożena Świdarska

Rodzice a szkoła – założenia współdziałania

w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej 89

Bogusław Tundzios

Nowości w prawie oświatowym 91

Prof. Tamara Zacharuk

Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów

We współczesnej pedagogice pojawia się wiele nowych pojęć związanych z nowym ujęciem procesu edukacji dzieci i młodzieży. Wiąże się to między innymi z pytaniami o szkołę przyszłości. O to, czy szkoła ma dawać szansę wszystkim uczniom, wyrównywać braki uczniów wynikające z różnic biologicznych i społecznych, czy też nacisk powinna położyć przede wszystkim na kształcenie elit, które w przyszłości będą decydować o rozwoju naukowym, społecznym, cywilizacyjnym? Szkoła ma być elitarna czy egalitarna? Trudno o jednoznaczną odpowiedź. Może się ona sprowadzać do ustaleń, czy szkoła jest/powinna być dostępna dla wszystkich bez względu na sprawność, przystosowanie społeczne, rasę, kolor skóry itp. Tak naprawdę odpowiedź na to pytanie od dawna znajduje się w szeregu dokumentów normatywnych, np. w Uniwersalnej Deklaracji Praw Człowieka czy Konwencji Praw Dziecka. Jednak życie pokazuje, że niekoniecznie to, co ustalone prawnie, jest też respektowane na co dzień. Często mamy do czynienia z łamaniem podstawowych praw, w tym fundamentalnego prawa do życia i prawa do edukacji. Dlatego konieczne wydaje się poruszanie tematyki równego dostępu i równych szans edukacyjnych dzieci zagrożonych marginalizacją i wykluczeniem społecznym.

Za nowy paradygmat w pedagogice wychodzący naprzeciw omawianym problemom można uznać edukację inkluzyjną (włączającą). To ona bowiem daje osobom marginalizowanym, odrzuconym szansę na zdobycie wykształcenia, czyli umożliwia realizację prawa człowieka do edukacji. Wykształcenie i wychowanie ma dla człowieka szczególną wartość. Już Hegel pisał, że te dwa elementy sprawiają, iż jednostki rodzą się do życia po raz drugi, wyzwalając w sobie świadomość wolności i zaufanie do siebie samych. To również Hegel uznał *expressis verbis* prawo do wykształcenia za prawo naturalne.

M. John i P. Baylis uważają, że *włączanie jest czymś więcej niż integracją. Odrzuca ono tradycyjne podejście do osób niepełnosprawnych, proponuje uznać zjawisko niepełnosprawności za część doświadczenia ludzkości i traktować je jako centralną kwestię w planowaniu usług służących człowiekowi*. Ponadto są zdania, że wprowadzenie włączającego systemu edukacji gwarantuje równouprawnienie uczniom ze SPE i mającym trudności w uczeniu się. Według M. John i P. Baylis stosowanie systemu włączania jest w gruncie rzeczy przejawem przestrzegania praw jednostki ludzkiej.

Inkluzja porusza kwestie związane z prawem dziecka do uczęszczania do szkoły masowej, w której powinno mu się zapewnić wsparcie niezbędne do prawidłowego rozwoju oraz gdzie powinno być szanowane i cenione za to, kim jest. Należy to rozumieć jako rozszerzenie praktyki i polityki szkoły równych możliwości. Wymaga to jednak poświęcenia od nauczycieli, władz, rodziców i samych dzieci. Inkluzja nie jest stanem stałym. Jest to ciągły proces zmian szkolnego etosu: dotyczy budowania szkolnej społeczności, która nie tylko akceptuje, ale i ceni odmienność.

Szkoły, aby mogły być określane jako inkluzyjne, muszą uznać, że większość ich dotychczasowej praktyki i sposobu myślenia była oparta na „medycznym schemacie niepełnosprawności”, czyli postrzegano upośledzenie jako problem, a nie niepełnosprawność, i skupiano się na tym, aby uczynić dziecko jak najbardziej normalnym. Szkoły, które chcą pełnić funkcję szkół inkluzyjnych, muszą przyjąć podejście (metodę) „społecznego schematu niepełnosprawności” oraz określić bariery (środowiskowe, dotyczące strategii nauczania i uczenia się, postaw zachowań oraz organizacji i zarządzania), które uniemożliwiają pełne uczestnictwo dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w procesie edukacyjnym

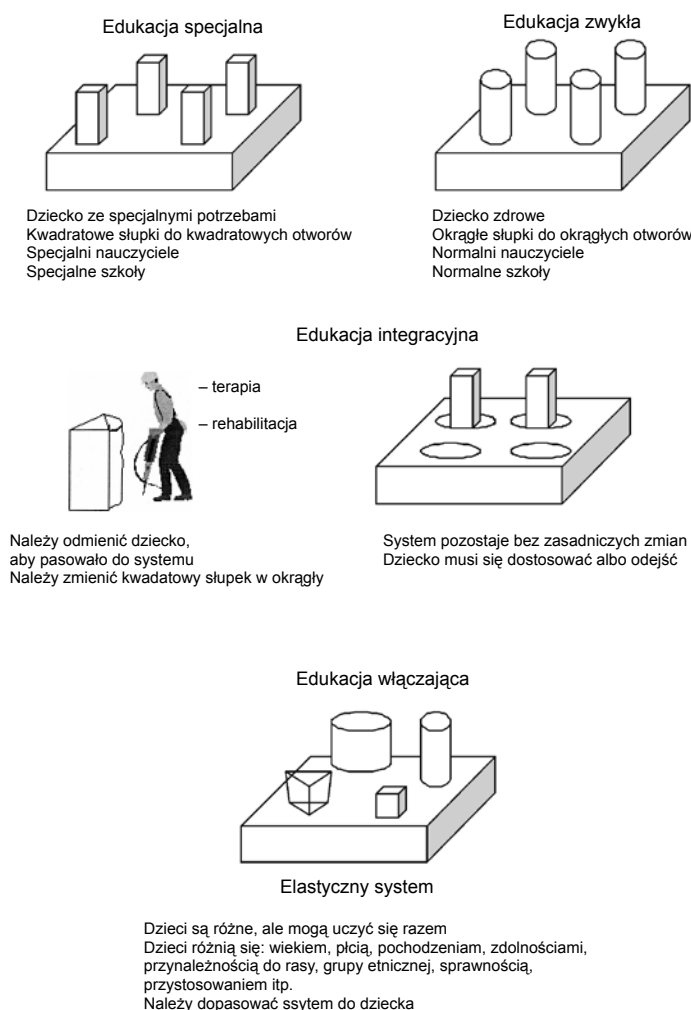
oraz powodują niechęć społeczeństwa wobec niepełnosprawnych. Ale dotyczy to również dzieci i młodzieży marginalizowanej z powodu biedy, pochodzenia, rasy czy narodowości, nieprzystosowanej społecznie i zagrożonej nieprzystosowaniem.

Miejsce edukacji włączającej najlepiej przedstawić można na przykładzie niepełnosprawnych. Konsekwencją rozróżnienia, w podejściu do niepełnosprawnych, obszarów izolacji, segregacji, integracji i inkluzji jest przedstawienie zakresu edukacji zwykłej (masowej), specjalnej, integracyjnej i inkluzyjnej.

Zaprezentowany schemat w najlepszy chyba sposób przedstawia zasadnicze różnice między edukacją specjalną, zwykłą, integracyjną i inkluzyjną. W segregacyjnej edukacji specjalnej mamy do czynienia z sytuacją, kiedy dziecko nie-

pełnosprawne trafia do szkoły, w której panują najlepsze dla niego warunki, nie ma ono jednak w dalszej perspektywie najlepszych możliwości rozwoju, szczególnie ze społecznego punktu widzenia. Takie rozwiązanie zakłada bowiem najlepszy kontakt dziecka z osobami takimi jak ono samo i minimalizuje prawo do bycia z innymi. W edukacji zwykłej mamy również sytuację, w której dzieci zdrowe trafiają do najlepszych dla nich warunków, ale zostają pozbawione prawa do bycia z innymi. Dokładnie tak samo, jak dzieci ze specjalnymi potrzebami. W edukacji integracyjnej pojawia się szansa na realizację prawa do bycia z innymi, ale poprzez zmianę dziecka, tak aby pasowało do systemu. Służyć temu mają takie działania, jak terapia i rehabilitacja. I wreszcie edukacja inkluzyjna, która w pełni realizuje prawo człowieka do bycia z innymi. Należy tu podkreślić, że chodzi nie tylko o dzieci i młodzież niepełnosprawną. Edukacja inkluzyjna po-

Schemat 1. Edukacja zwykła, specjalna, integracyjna, inkluzyjna¹



¹ Za: *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*, 2005.

winna być postrzegana jako pomoc w rozwoju każdego człowieka, niezależnie od jakichkolwiek przeszkód. Dlatego żadna niepełnosprawność (fizyczna, społeczna lub emocjonalna) nie może być czynnikiem dyskwalifikującym. Stąd inkluzja wymaga szerokiej wizji „Edukacji dla Wszystkich”, realizowanej z troski o różne potrzeby uczniów, nie pomijając tych, którzy szczególnie narażeni są na wykluczenie i marginalizację: dzieci wykorzystywane i maltretowane, dzieci uchodźców lub przesiedleńców, nieletni robotnicy, mniejszości religijne, językowe, etniczne, emigranci, dzieci z biednych rodzin, dzieci żołnierze, dzieci bezdomne, dzieci – sieroty².

Celem „Światowej Deklaracji na temat Edukacji dla Wszystkich” (*Education for All*), przyjętej w 2000 roku przez „Dakarski Ramowy Program Działania na rzecz Edukacji dla Wszystkich”, jest zapewnienie wszystkim dzieciom edukacji na poziomie podstawowym przed upływem 2015 roku. Określa ona także jasno edukację włączającą jako kluczową strategię w rozwoju „Edukacji dla Wszystkich”. Na światowej konferencji poświęconej specjalnym potrzebom edukacyjnym, która odbyła się w lipcu 1994 roku w Salamance, przedstawiciele Hiszpanii stwierdzili, że każde dziecko ma szczególne cechy, zainteresowania, umiejętności i potrzeby edukacyjne, oraz że *dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi muszą mieć dostęp do szkół masowych, w których powinny mieć zapewnioną indywidualną pomoc pedagogiczną. Pomoc ta powinna być dostosowana do indywidualnych potrzeb dzieci*. W dokumentach z Salamanki stwierdzono także, że systemy edukacji, które uwzględniają ogromną różnorodność cech dzieci i ich potrzeb, są najefektywniejszymi sposobami w walce z dyskryminacją, tworzenia społeczeństwa włączającego oraz udostępnienia edukacji dla wszystkich. Ponadto zapewniają efektywną edukację większości dzieci oraz poprawiają jakość kształcenia i w końcu zmniejszają koszty całego systemu edukacji³.

Edukacja inkluzyjna dotyczy nauczania bardziej skupionego na dziecku niż na programie nauczania. Podejście to oparte jest na rozpoznaniu, że każde dziecko uczy się i rozwija indywidualnie, w różnym tempie i należy mu stworzyć takie warunki nauczania, które odpowiadałyby jego potrzebom, z uwzględnieniem dzieci z różnymi dysfunkcjami. Edukacja włączająca to proces polegający na zwiększaniu uczestnictwa wszystkich

uczniów w życiu szkoły, łącznie z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jest to proces polegający na restrukturyzacji szkolnictwa, polityki oraz kultur, tak aby odpowiadały różnorodności uczniów w miejscach ich zamieszkania. Wśród cech charakterystycznych dla edukacji włączającej wymienienia się następujące:

- uznaje ona, że wszystkie dzieci mogą się uczyć,
- uznaje i szanuje zróżnicowanie dzieci pod względem wieku, płci, pochodzenia etnicznego, języka, niepełnosprawności itd.,
- pozwala systemowi oraz strukturom edukacji, a także metodyce poznać potrzeby dzieci i uczy, jak im sprostać,
- stanowi część szerszej strategii promowania społeczeństwa inkluzyjnego,
- jest dynamicznym procesem, który ciągle się rozwija.

Edukacja włączająca dotyczy dzieci niepełnosprawnych uczących się efektywnie w szkołach masowych z naciskiem położonym na jakość nauczania. W przypadku edukacji włączającej nie dziecko, ale system należy zmieniać. Edukacja włączająca „wyrosła” ze społecznego modelu niepełnosprawności. Uznaje ona, że dzieci są różne oraz że szkoła i system edukacji wymagają zmian, aby sprostać indywidualnym potrzebom wszystkich uczniów – zarówno zdrowych, jak i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jednakże inkluzja nie oznacza asymilacji lub ujednolicenia wszystkich. Kluczowym czynnikiem jest elastyczność – uznanie, że dzieci uczą się w różnym tempie oraz to, że nauczyciele potrzebują specjalnych umiejętności, aby wesprzeć ich w elastyczny sposób w procesie uczenia się. W większości przypadków dzieci potrzebują po prostu jasnego, dostępnego nauczania. Wymaga to zastosowania różnych metod, aby sprostać różnym potrzebom dzieci, ich możliwościom i niejednakowemu tempu rozwoju.

Edukacja inkluzyjna dąży do wsparcia i budowania procesu rozwoju każdego dziecka. Należy wziąć pod uwagę wszystkie aspekty rozwoju dzieci (emocjonalny, intelektualny, twórczy, społeczny i fizyczny), jeśli mają one osiągnąć pełnię swoich możliwości. Aby tak się stało, konieczne jest dogłębne zrozumienie przez nauczycieli procesu rozwoju i uczenia się dzieci⁴. Dostępność i uczestnictwo są kwestiami decydującymi w edukacji inkluzyjnej.

² Za: *Guidelines for Inclusion*, 2005.

³ Peters S.J. *Inclusive education: an EFA strategy for all children*, World Bank 2004.

⁴ *Schools for all: including disabled children in education. Practice Guidelines, Save the Children UK*, London 2002, s. 82.

Edukacja inkluzyjna realizowana jest w inkluzyjnych szkołach. Fundamentalną zasadą szkół włączających jest to, że wszystkie dzieci powinny uczyć się razem, gdziekolwiek jest to możliwe, bez względu na ich różnice i trudności w nauce. Zadaniem szkół inkluzyjnych jest określenie indywidualnych potrzeb uczniów oraz dążenie do tego, aby im sprostać. Należy też wziąć pod uwagę zarówno różne style uczenia się dzieci, jak i tempo ich pracy. Szkoła włączająca powinna wszystkim zapewnić kształcenie na wysokim poziomie, poprzez odpowiedni program nauczania, strategie nauczania, zastosowanie środków dydaktycznych i nawiązanie relacji partnerskich ze środowiskiem dzieci⁵.

W Wielkiej Brytanii wspierany przez rząd program *Index for Inclusion* wskazuje trzy wymiary inkluzyjności: tworzenie inkluzyjnych kultur, budowanie inkluzyjnych metod działania oraz rozwijanie inkluzyjnych praktyk.

*Wśród korzyści płynących z edukacji włączającej wymienia się najczęściej możliwość pełniejszego rozwoju intelektualnego, osobowego, a zwłaszcza społecznego samych dzieci niepełnosprawnych, dzięki temu, iż przebiega on w naturalnym środowisku, bez odrywania dziecka od rodziny i sąsiedzkich kręgów koleżeńskich. Wspólna nauka wszystkich dzieci z danego terenu służy także pełnosprawnym rówieśnikom, osuwając ich z odmiennością, ucząc akceptacji, tolerancji i solidarności*⁶.

Generalnie korzyści wynikające z edukacji inkluzyjnej można ująć w trzy grupy:

- edukacja włączająca może pomóc przezwyciężyć biedę i wykluczenie ze społeczeństwa,
- edukacja włączająca może poprawić jakość edukacji dla wszystkich,
- edukacja włączająca może pomóc w zwalczaniu dyskryminacji⁷.

Edukacja włączająca jest ważna dla młodych ludzi. W dniu 17 września 2007 roku młodzież dała temu wyraz w „Deklaracji Lizbońskiej – Edukacja włączająca z punktu widzenia młodzieży”. Dokument ten stanowi wyraz poglądów, jakie przedstawili młodzi ludzie z 29 krajów w Lizbonie podczas sesji plenarnej w Assembleia da Republica, mówiąc o swoich prawach, potrzebach, wyzwaniach oraz zaleceniach, jakie powinny być spełnione, aby skutecznie wdrożyć edukację włączającą.

W Polsce w ostatnich latach, a szczególnie w ostatnim roku zaszło wiele zmian na rzecz edu-

cji włączającej. Elementem sprzyjającym rozwojowi edukacji włączającej w naszym kraju są podpisane w grudniu 2010 roku rozporządzenia:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych,
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach,
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach,
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych,
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej.

Realizacja tych rozporządzeń w praktyce będzie wymagała wyposażenia nauczycieli w niezbędną wiedzę i umiejętności do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych i specyficznych trudnościach w uczeniu się. Proces ten został zapoczątkowany poprzez szkolenie liderów na poziomie MEN i będzie wymagał ścisłej współpracy między uczelniami wyższymi, kuratoriami oświaty oraz ministerstwem.

Jednym z bardzo ważnych problemów na drodze do realizacji edukacji włączającej i obowiązujących rozporządzeń jest przygotowanie merytoryczne nauczycieli. Nauczyciele i wychowawcy będą podejmować działania na rzecz podniesienia efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zasadne staje się wobec tego pytanie: w jaką wiedzę, w jakie umiejętności i kompetencje powinien zostać wyposażony dodatkowo nauczyciel? W jaki sposób należy kształcić przyszłych nauczycieli? Od-

⁵ Za: Peters S.J., ibidem.

⁶ Firkowska-Mankiewicz A. *Edukacja włączająca – wyzwaniem dla polskiej szkoły*, Szkoła Specjalna nr 1/2004, s. 19-26.

⁷ *Schools for all: including disabled children in education*, ibidem.

powieź na te pytania nie może czekać z kilku powodów. Przede wszystkim dlatego, że już od 1 września 2011 przedszkola, oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych i gimnazja rozpoczną realizację zapisów zarządzeń, a za rok dotyczyć będzie to szkół podstawowych i ponadgimnazjalnych. Moim zdaniem, opartym na badaniach przeprowadzonych wśród czynnych zawodowo nauczycieli, istnieje ogromna potrzeba, a wręcz konieczność zorganizowania różnych form doskonalenia nauczycieli (w tym również studiów podyplomowych), dających podstawy pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Od wielu lat współpracuję z ośrodkami doradztwa i doskonalenia nauczycieli. Znam środowisko nauczycieli i do nich zwróciłam się z pytaniem o to, jakie jest ich zdanie na temat nowych wyzwań związanych z podnoszeniem efektywności pracy z uczniem ze SPE. Badani przeze mnie nauczyciele wykazują szereg obaw dotyczących ich przygotowania merytorycznego do przeprowadzania diagnozy i opracowania Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych (IPET-ów) oraz Planów Działań Wspierających. Dla wielu z nich edukacja z zakresu pedagogiki specjalnej miała miejsce na studiach, niekiedy 10, 15 lat temu. W wielu wypadkach w ogóle nie mają odnośnej wiedzy. Szczególnie dotyczy to, moim zdaniem, nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych. Ponadto nauczyciele w swoich wypowiedziach zgłaszają potrzebę zorganizowania różnych form kształcenia, dających im nowe kwalifikacje w tej dziedzinie. Myślę, że z dużą pokorą należy wsłuchiwać się w te uwagi, prowadząc równoległe działania wspierające, aby nie stało się tak, że dla świętego spokoju sporządzona zostanie w szkołach odpowiednia dokumentacja, lecz nie starczy już sił i możliwości na realizację zapisanych w niej działań.

Poważnym wyzwaniem dla nauczycieli i edukacji włączającej będzie rok szkolny 2012/2013, w którym po raz pierwszy dzieci sześciolatnie rozpoczną obowiązkową naukę w klasie I szkoły podstawowej. Dla tej grupy dzieci szczególnie ważne jest wprowadzenie do realizacji nowych rozporządzeń od września 2011 roku, ponieważ dadzą one możliwość wykorzystania obserwacji i diagnozy przedszkolnej przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, w szczególności *w celu rozpoznawania ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się czy też zainteresowań i uzdolnień dzieci*⁸.

Jeżeli natomiast chodzi o przygotowanie przyszłych nauczycieli, to sprawa jest nie mniej pilna,

ponieważ rozpoczęliśmy prace nad Krajowymi Ramami Kwalifikacji i jesteśmy w fazie opracowywania standardów kształcenia nauczycielskiego, które bez wątpienia powinny obejmować rzetelne przygotowanie nauczycieli do realizacji zadań edukacji włączającej. Przyszli nauczyciele, wychowawcy, pedagodzy powinni w czasie swoich studiów (może tak jak w Norwegii – przez jeden semestr) poznawać zasady pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Na liście umiejętności nauczyciela, niezbędnych do pracy w warunkach edukacji inkluzyjnej, powinny znaleźć się:

- umiejętność rozwiązywania problemów oraz oszacowania, jakich umiejętności potrzebuje uczeń (a nie polegania jedynie na standardowym programie nauczania),
- umiejętność wykorzystania indywidualnych zainteresowań dzieci oraz ich wewnętrznej motywacji do rozwijania potrzebnych umiejętności,
- umiejętność wyznaczania wysokich, ale alternatywnych oczekiwań odpowiednich dla uczniów,
- umiejętność stawiania odpowiednich oczekiwań każdemu uczniowi, bez względu na jego możliwości. Ta umiejętność nauczyciela pozwoli wszystkim uczniom zaangażować się w życie klasy i szkoły,
- umiejętność określenia, jak dostosować zadania do możliwości uczniów, jak zróżnicować poziom ćwiczeń w klasie, tak aby wszyscy uczniowie brali w nich udział. Ta umiejętność dotyczy nie tylko szkół podstawowych czy średnich, ale także wyższych uczelni. To oznacza więcej nauczania w formie aktywnej, a mniej w tradycyjnej (uczeń w ławce),
- umiejętność nauczania się docenienia wszelkiego rodzaju umiejętności, jakie uczniowie wnoszą do klasy, nie tylko umiejętności naukowych. W ten sposób nauczyciel wyraźnie daje do zrozumienia, że w jego klasie ceni się umiejętności, nawet jeśli nie stanowią one istotnej wartości dla całej szkoły,
- umiejętność zapewnienia sukcesów wszystkim uczniom każdego dnia.

Inne kompetencje nauczycieli, to:

- świadomość, że spoczywa na nich odpowiedzialność za każde dziecko w klasie; nauczyciele muszą sami nauczyć się, jak pracować z każdym dzieckiem, a nie oczekiwać, że ktoś im po prostu powie, jak kształcić dzieci niepełnosprawne,
- wiedza o różnych strategiach nauczania oraz umiejętność ich efektywnego zastosowania;

⁸ Wojdyła E. [red.] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*, MEN, Warszawa 2010, s. 14.

dotyczy to umiejętności dostosowania materiałów oraz wyznaczenia celów każdemu dziecku według jego potrzeb,

- umiejętność pracy w zespole z rodzicami i nauczycielami specjalnymi, aby dowiedzieć się, jakich umiejętności dziecko potrzebuje i zastosować najlepsze metody nauczania,
- postrzeganie dziecka w klasie jako osoby, dzięki której możliwe jest samodoskonalenie się poprzez pracę z nim, a nie jako problemu, z którym trzeba sobie poradzić lub zrzucić odpowiedzialność na kogoś innego,
- elastyczność i wysoka tolerancja dla odmienności⁹.

W tradycyjnym ujęciu kształcenia specjalnego wiedza zdobywana przez przyszłych pedagogów zawiera wiadomości wspierające „wiedzę w praktyce”, nie rozwijają oni natomiast „wiedzy organizacyjnej”, która prowadzi do zmian w edukacji specjalnej. Tym powinna zajmować się edukacja włączająca. *Wiedzę organizacyjną zdobywa się w kontekście codziennej praktyki. Wymaga ona systemu, który ułatwia krytyczny dialog. Dialog taki jest częścią refleksyjnego nauczania. Jeśli więc refleksyjne nauczanie opiera się na stosowaniu krytycznego podejścia do problemów dnia codziennego, nauczyciel nie może działać poza kontekstem szkoły i jej spraw. Systemowa refleksja wymaga też od niego czasu i odpowiednich predyspozycji, jak również umiejętności ciągłego odwoływania się do zbieranych z dnia na dzień doświadczeń i konfrontowania ich z wiedzą teoretyczną. Jeśli „wiedza organizacyjna” wynika z grupowych interakcji, warunkiem rozwoju zawodowego nauczyciela jest współdziałanie. Grupa pracowników zdolnych i chętnych do wspólnej refleksji nad swoją pracą tworzy typ „szkoły poszukującej”¹⁰.*

W realizacji edukacji włączającej niezbędna jest refleksja w pracy nauczyciela. Pozwala ona nauczycielowi rozwijać wiedzę i umiejętności w oparciu o własne doświadczenia i w odniesieniu do teoretycznej wiedzy. Łączy w sobie myślenie i działanie. Wymaga jednak otwartego umysłu, poczucia odpowiedzialności i pewności, że tylko tą drogą można udoskonalić swoją pracę z korzyścią dla uczniów¹¹. Według cytowanego autora nauczyciel zdolny do refleksji rozumie sens swojej pracy, jest profesjonalistą rozumiejącym istotę przedmiotu, którego naucza, lub dziedzinę, którą praktykuje, nie ogranicza się jedynie do statycznej wiedzy teoretycznej, ale posiada wiedzę dynamiczną, którą ciągle weryfikuje w kontekście nowych doświadczeń, potrafi dostrzec zależności, podobieństwa i różnice

między zbieranymi przez siebie doświadczeniami, potrafi dostosować swoją wiedzę do specyfiki pojedynczego doświadczenia, szuka, jeśli to konieczne, alternatywnych rozwiązań problemów, potrafi stosować alternatywne rozwiązania. Dodatkowy problem pojawia się wówczas, kiedy jest mowa o edukacji inkluzyjnej. W kontekście tej edukacji pojawia się kwestia ciągłego poszerzania wiedzy i zdobywania nowych umiejętności przez nauczycieli. Istnieje zatem potrzeba tworzenia nowego modelu rozwoju zawodowego nauczyciela.

Bibliografia

1. Ainscow M. *Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia szkoły* [w:] Fairbairn G., Fairbairn S. [red.] *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach: wybrane zagadnienia etyczne*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 2000.
2. Baylis P. *Edukacja włączająca* [w:] Bogucka J., Żyro D., Wejner T. *Od nauczania integracyjnego do szkoły równych szans. Materiały z konferencji*, Konstancin 28-29 października 2002, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2002.
3. *Education for All Global Monitoring Report 2005 – The Quality Imperative*. Paris, UNESCO, 2004.
4. Firkowska-Mankiewicz A. *Edukacja włączająca – wyzwaniem dla polskiej szkoły*, Szkoła Specjalna nr 1/2004.
5. *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*, UNESCO, France 2005.
6. Peters S.J. *Inclusive education: an EFA strategy for all children*, World Bank 2004.
7. *Schools for all: including disabled children in education. Practice Guidelines*, Save the Children UK, London 2002.
8. Grajewska D. [red.] *Spółczesność równych szans: tendencje i kierunki zmian*, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa 2005.
9. Szumski G. *Od kształcenia integracyjnego do edukacji inkluzyjnej – przemiany idei i praktyki* [w:] Kosakowski C., Krause A. [red.] *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2004.
10. Watkins A. [red.] *Assessment In Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. (System oceniania w placówkach włączających. Kluczowe zagadnienia w polityce i praktyce oświatowej), European Agency for Development in Special Needs Education, Odense, Denmark 2007.
11. Wojdyła E. [red.] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*, MEN, Warszawa 2010.
12. Zacharuk T. *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Siedlce 2008.

Autorka jest pracownikiem naukowym Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach

⁹ Za: Council for Exceptional Children, *Teacher Competencies Needed*, 2006.

¹⁰ Baylis P. *Edukacja włączająca* [w:] Bogucka J., Żyro D., Wejner T. *Od nauczania integracyjnego do szkoły równych szans. Materiały z konferencji*, Konstancin 28-29 października 2002, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2002, s. 24.

¹¹ Ibidem, s. 26.

Wanda Agnieszka Jabłońska

Rozważania o integracji

Wszelkie doświadczenia, jakich nabywa człowiek na poszczególnych etapach swego życia, pozostawiają ślad w jego psychice, kształtują osobowość, rozwijają zdolności, umiejętności, tworzą przyszłą bazę do osiągnięć w dorosłym życiu.

Ważne są zatem doświadczenia, jakie zdobędą dzieci na etapie wczesnej edukacji, zwłaszcza edukacji o charakterze integracyjnym.

Zmiana nastawienia do ludzi niepełnosprawnych, ich roli w społeczeństwie odbywa się powoli. Początkowo upomnieli się o nią dorośli niepełnosprawni, teraz zmiany wkroczyły do przedszkoli i szkół.

Praktycy wiedzą, że w tej dziedzinie jest jeszcze wiele do zrobienia. Kilka lat temu w publicznych przedszkolach czy szkołach nikt nie mówił o procesie integracji, niewiele osób widziało jej sens i konieczność. Dziś integracja jest naturalną sytuacją wychowawczą, edukacyjną, w szczególności zaś elementem życia społecznego.

Termin „integracja” pochodzi z łaciny i oznacza zespolenie się, scalenie, tworzenie całości z części. Wg Hulka *integracyjny system kształcenia i wychowania polega na maksymalnym włączeniu dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy do zwykłych szkół i innych placówek oświatowych, umożliwiając im w miarę możliwości wzrastanie w gronie zdrowych rówieśników*¹.

Początek rodzenia się idei integracji przypada na lata 60., ale dojrzewanie do przyjęcia nowego sposobu myślenia, a w konsekwencji i działania, odbywało się w różnych krajach w różnym tempie. Najwcześniej idea integracji zyskała zwolenników w Stanach Zjednoczonych i niektórych krajach skandynawskich, głównie w Szwecji. W późniejszym czasie dołączyła Wielka Brytania, Włochy, Niemcy i inne kraje. W Polsce nasilenie zainte-

resowania problemem ludzi niepełnosprawnych nastąpiło w latach 70., ale nie znalazło wówczas szerszego odbicia w społecznym działaniu. Dopiero w ostatnich latach zaczęły powstawać placówki integracyjne, często niestety jako „ratunek” dla placówek ogólnodostępnych.

Wg Doroszewskiej *podstawowym zadaniem integracji jest doprowadzenie osób niepełnosprawnych do takiego poziomu intelektualnego i społecznego, który pozwoliłby im włączyć się w środowiska ludzi normalnych (rodzina, szkoła, zakład pracy, szersze środowisko) jako współpartnerów o prawach, przywilejach i obowiązkach ludzi normalnych*².

Najważniejszą przesłanką, która warunkuje skuteczność integracji, są szeroko rozumiane stosunki międzyludzkie, muszą one obejmować pełną akceptację osoby niepełnosprawnej.

Każdy z nas chce mieć grono przyjaciół, znajomych i być zauważonym, być partnerem. Dzieci do prawidłowego rozwoju kompetencji społecznych potrzebują przyjaznego grona rówieśniczego. I mimo swej niepełnosprawności, naturalną potrzebą jest chęć przebywania z rówieśnikami oraz czerpanie radości z tych kontaktów. W integracji ważne jest wzajemne oddziaływanie na siebie oparte na współdziałaniu, akceptacji siebie i innych takimi, jakimi są oraz, co najistotniejsze, wzajemnej uzasadnionej pomocy. Pomoc bowiem powinna być, po pierwsze – na wezwanie, po drugie – ograniczona, po trzecie zaś nie może być wyręczaniem osoby niepełnosprawnej w czynnościach, które potrafi wykonać sama.

Na powyższym opiera się idea kształtowania właściwych relacji w grupie integracyjnej. Na podstawie wielu doświadczeń oraz długoletniej praktyki nauczycielskiej mogę z przekonaniem stwierdzić, iż to osoby dorosłe kształtują wizerunek

¹ Hulek A. [red.] *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa 1988.

² Doroszeńska J. *Uwarunkowania procesu integracji dzieci niepełnosprawnych z ich pełnosprawnymi rówieśnikami*, Szkoła Specjalna nr 4/1990.

osób niepełnosprawnych u dzieci. Od tego, w jaki sposób nauczyciel postrzega niepełnosprawność, zależy postrzeganie niepełnosprawnego dziecka w grupie rówieśniczej, to nauczyciel tworzy obraz osoby niepełnosprawnej w oczach dziecka. Ważne jest, by wyeliminować we własnej nauczycielskiej postawie stany, których sami nie lubimy – litości, współczucia i nadopiekuńczości. Jeżeli nauczyciel akceptuje niepełnosprawność dziecka, wskazuje jego mocne strony, promuje jego osiągnięcia, biorąc pod uwagę także jego ograniczenia, to właśnie tak dzieci będą postrzegały niepełnosprawnych rówieśników, bo właśnie w założeniu edukacji integracyjnej wpisane są zadania dotyczące organizacji środowiska sprzyjającego uczeniu się oraz budowaniu pozytywnego wzorca drugiej osoby.

Niezmiernie istotne w praktyce integracyjnej jest, by pamiętać o fazach rozwoju moralności dziecka. Pierwsza faza – heteronomii, gdy dziecko uznaje zakazy i nakazy wypowiediane przez dorosłych niemalże jako aksjomat (ponieważ autorytet osób dorosłych jest tak wielki). Takie postawy dzieci są określane jako realizm moralny lub konformizm społeczno-moralny. Zjawisko realizmu moralnego jest zgodne z właściwym myśleniem dziecka i powstaje w wyniku zaakceptowania nakazów i zakazów, zatem każda osoba dorosła ma ogromny wpływ na dziecko w tym okresie. Kolejny etap to okres autonomii. W tym czasie dzieci zaczynają brać pod ocenę czyn oraz intencje, a sądy moralne i postawy krystalizują się w sytuacjach życia społecznego. Silne poczucie więzi i zależności z grupą może jednak rodzić sytuacje konfliktowe, w których dziecko ulega naciskowi grupy, walcząc jednak z poprzednio utrwalonymi postawami. To ogromnie ważna wiedza dla nauczyciela, który przecież ma w grupie dzieci z różnych środowisk rodzinnych, często z różnymi wartościami ukształtowanymi w rodzinie oraz nie zawsze pozytywnie ukształtowanym obrazem dziecka niepełnosprawnego. I właśnie rolą nauczyciela jest zbudowanie takich postaw dzieci pełnosprawnych, jak i niepełnosprawnych, które będą godne dla obu stron. Początkowo przecież z wychowaniem dziecko spotyka się w rodzinie, to ona jest źródłem norm i wartości kształtujących jego postawy. Potem dopiero dziecko trafia do placówki edukacyjnej.

Jeżeli w działania wychowawcze wkomponujemy wdrażanie poniższych przekonań:

- każdy z nas ma swoje dobre i złe cechy,
- wzajemna pomoc nie może być podyktowana litością, tylko szczerą chęcią służenia innym,
- pełnosprawność nie czyni nas lepszym od niepełnosprawnego rówieśnika,
- każdy, kto jest w jakiejś dziedzinie sprawniejszy, zdolniejszy, powinien wykorzystać swoje możliwości, aby pomóc słabszym, wówczas uczynimy krok w stronę normalizacji życia, ukształtujemy w dzieciach poczucie, iż fakt bycia pełnosprawnym bądź niepełnosprawnym nie stanowi o wartości drugiego człowieka.

Jeżeli dzieci w grupach integracyjnych przyjmą takie postawy, wówczas możemy mieć nadzieję, iż idea integracji przyniesie rezultaty w życiu przyszłych pokoleń.

System nauczania integracyjnego, który oznacza nowy model oświaty, wymaga wprowadzenia i przestrzegania poniższych zasad:

- Humanizacja edukacji – każde dziecko jest inne i ma swoją indywidualną drogę rozwoju, ma również swoją historię, którą trzeba wziąć pod uwagę.
- Wychowanie i nauczanie nie tworzy dziecka, ale pomaga mu w tworzeniu samego siebie. Proces rozwoju polega na przetwarzaniu napływających do dziecka informacji. Przetwarzanie ma charakter indywidualny i, nawet w przypadku względnej jednolitości środowiska informacyjnego, efekty rozwoju są zróżnicowane. Liczenie się z tą różnorodnością i jej uwzględnianie jest swoistym stylem humanizacji procesów edukacyjnych.
- Zmiana metod i sposobu nauczania. Odejście od percepcyjno-odtwórczych form aktywności dzieci na rzecz form percepcyjno-innowacyjnych.
- Zmiana funkcji programu. Ujęcie programu jako propozycji wielokierunkowej aktywności dzieci. Wykorzystanie treści programowych z uwzględnieniem potrzeb i możliwości edukacyjnych dzieci oraz wspieranie ich aktywności.
- Diagnostowanie osiągnięć rozwojowych dzieci przy wykorzystaniu metod obserwacyjnych.

Integracja ma na celu zlikwidowanie podziału między światem dzieci zdrowych i niepełnosprawnych. Samo przebywanie dzieci ze sobą nie jest jeszcze integracją. Właściwie pojęta integracja ma miejsce wtedy, gdy dana placówka daje możliwość dzieciom niepełnosprawnym aktywnie uczestniczyć we wspólnych zajęciach, a jednocześnie udziela im odpowiedniej pomocy i wsparcia zgodnie z ich indywidualnymi potrzebami i możliwościami.

O integracji mówi się, myśląc o:

- łączeniu w jednej grupie lub klasie dzieci o różnych możliwościach intelektualnych i rozwojowych,

- łączeniu treści programowych i metod nauczania.

Cechą charakterystyczną integracji w oświacie jest świadome łączenie w jednej grupie przedszkolnej lub w klasie dzieci sprawnych i niepełnosprawnych. Ta na pozór mało znacząca zmiana ma dla edukacji liczne korzystne konsekwencje.

Po pierwsze, zmusza do ponownego spojrzenia na to, czego uczy się dzieci. Czy ważne jest, by dziecko zdobyło bardzo dużo informacji, a może jest istotniejsze, by zdobyło umiejętność szukania informacji i wykorzystania jej w życiu? Czy ważne są treści zawarte w programie nauczania, czy też uczeń, który dzięki nauczycielowi ma jak najlepiej rozwinąć swoje możliwości?

Nauczyciel pracujący w grupie integracyjnej wybiera dziecko, a nie program, i czyni wszystko, by uczeń rozwijał się wszechstronnie. Oznacza to, że nauczyciel wybiera taki program, który daje możliwości rozwoju i sukcesu każdemu dziecku w grupie przedszkolnej czy klasie.

W grupie integracyjnej pod znakiem zapytania stają też dotychczasowe metody nauczania, zgodnie z którymi dziecko było biernym odbiorcą treści autorytatywnie przekazywanych przez nauczyciela. Pedagog stojący przed grupą integracyjną, zróżnicowaną pod względem możliwości i potrzeb poznawczych, widzi bezskuteczność i niecelowość dotychczasowych działań.

Mając pod opieką dzieci bardzo zdolne i z opóźnionym rozwojem umysłowym, sprawne ruchowo i z ograniczeniami na tym obszarze, jest zmuszony przekazywać wiedzę na różnych poziomach i wykorzystywać różne metody.

Integracja sprzyja bardziej wszechstronnemu rozwojowi dzieci, nie tylko niepełnosprawnych. Dostarcza wszystkim więcej różnorodnych doświadczeń społecznych, dzięki czemu stymuluje ich rozwój społeczno-emocjonalny. Stwarza lepsze warunki nauczania, ponieważ nauka, działanie dzieci odbywa się w mniejszych grupach i z wykorzystaniem różnorodnych form i metod. Daje szansę wyrównywania opóźnień i braków poprzez wzbogacanie procesu nauczania terapią prowadzoną przez specjalistów zatrudnionych w placówce integracyjnej. Sprzyja rozwijaniu uzdolnień i talentów u dzieci, ponieważ nauczyciele zwracają większą uwagę na indywidualny rozwój każdego dziecka.

W Przedszkolu Publicznym z Oddziałami Integracyjnymi nr 25 w Olsztynie funkcjonuje w chwili obecnej 5 grup integracyjnych, w których przebywają dzieci zdrowe i niepełnosprawne. Kryterium doboru do grupy integracyjnej dziecka z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego jest w szczególności jego społeczny rozwój oraz rodzaj i stopień niepełnosprawności. Staramy się, aby przedszkole stało się instytucją, w której z jednej strony dziecko niepełnosprawne wkracza w życie społeczne, z drugiej zaś dziecko zdrowe uczy się współistnieć z dzieckiem niepełnosprawnym.

Grupę prowadzą dwie nauczycielki pracujące w systemie zmianowym oraz nauczyciel wspomagający, którego zadaniem jest wspieranie dzieci z niepełnosprawnością w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W każdej grupie dodatkowo zatrudnione są dwie osoby jako personel pomocniczy. Do ich obowiązków należy nie tylko pomoc w czynnościach samoobsługowych i utrzymaniu porządku, ale również asystują one w trakcie zajęć dydaktycznych, zabaw, prac plastycznych. Ich obecność i pomoc jest nieodzowna.

W przedszkolu z oddziałami integracyjnymi realizowana jest podstawa programowa wychowania przedszkolnego i wybrany przez nauczycielki program wychowania przedszkolnego dostosowany do możliwości dziecka. Ma to odzwierciedlenie w planowaniu miesięcznym. Praca w oddziałach odbywa się zgodnie z ramowym rozkładem dnia, który jest zatwierdzony przez radę pedagogiczną. Każda grupa modyfikuje go, dobierając różnorodne formy aktywności w zależności od potrzeb i możliwości wychowanków.

Dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego objęte są zajęciami indywidualnymi. Rodzaj i ilość zajęć zależy od zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, wydanym przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną, oraz indywidualnych potrzeb i możliwości psychofizycznych dziecka. Ustalaniem strategii rozwoju dziecka niepełnosprawnego zajmuje się zespół transdyscyplinarny. W przepisach ogólnych ustawy o systemie oświaty czytamy, iż system oświaty zapewnia między innymi wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny. Wparcie i systemowa pomoc jest szczególnie istotna w kontekście rodzin, które wychowują dziecko niepełnosprawne. *Zmaganie się z trudnymi problemami egzystencjalnymi, świadomością bycia rodzicami dziecka z odchyleniami od normy, jego rehabilitacją, wyczerpuje*

sily. (...) Pomoc rodzinie powinna być wczesna, długotrwała i adekwatna do zmieniających się potrzeb³.

Przedsięwzięciem, które stanowi o przełamaniu tradycyjnego modelu podejścia do dziecka niepełnosprawnego i jego rodziców, jest powołanie w całej placówce, nie tylko w przedszkolu integracyjnym, zespołów transdyscyplinarnych (z czynnym udziałem rodziców), które funkcjonują spójnie z zespołami interdyscyplinarnymi.

Do głównych zadań zespołu transdyscyplinarnego należy:

- stawianie diagnozy wspólnie przez zespół (nauczyciele i rodzice), gdzie rodzice są pełnoprawnymi i aktywnymi członkami zespołu,
- wspólne opracowanie strategii pracy z dzieckiem z uwzględnieniem priorytetów i potrzeb rodziny,
- wspólna odpowiedzialność członków zespołu za to, jak program jest wdrażany przez realizatorów,
- poszerzanie wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin, praca nad spójnością zespołu.

Na podstawie wieloletniej pracy zespołu można uznać ten model za najbardziej kompleksowy i systemowy w całościowym programie działań na rzecz dziecka niepełnosprawnego. Możliwość spotkania się rodzica w jednym czasie ze wszystkimi nauczycielami, specjalistami, którzy prowadzą terapię i zajęcia z ich dzieckiem, pozwala na spójne i całościowe przekazanie najistotniejszych informacji na temat dziecka oraz wyznaczenie priorytetowych kierunków pracy. Specjaliści wraz z rodzicem weryfikują treści ujęte w Indywidualnym Programie Edukacyjno-Terapeutycznym, jak również wyznaczają zadania, które są realne do wdrażania w placówce i w domu rodzinnym. Funkcjonowanie zespołów w takiej formie sprawia, iż rodzice stają się partnerami w dyskusji, aktywnymi współtwórcami programów, zaś przestają być posłusznymi wykonawcami zaleceń specjalistów.

Spotkanie takie stanowi również diagnozę wydolności wychowawczej, psychoemocjonalnej i socjalnej rodziców, co staje się przyczynkiem do włączenia adekwatnych interwencji pomocowych (spotkanie z psychologiem, pomoc mate-

rialna, ukierunkowanie na inne instytucje pomocowe).

Dzieci zdrowe również objęte są indywidualnym wsparciem i działaniami terapeutycznymi. Wszystkie zajęcia prowadzone są przez specjalistów zatrudnionych w placówce.

W ofercie programowej przedszkola mamy ponadto zajęcia: hydroterapia (rodzice mogą korzystać wspólnie z dziećmi), rytmika, logomuzykoterapia – cykl zajęć opracowany i prowadzony przez psychologa i logopedę będącego jednocześnie instruktorem KLANZY, profilaktyka dysleksji – program opracowany przez nauczycielki przedszkola integracyjnego i psychologa przy współpracy specjalisty z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 3 w Olsztynie, gimnastyka korekcyjna, raz w miesiącu koncerty w filharmonii, raz w tygodniu spektakl teatralny oraz zajęcia dodatkowe, płatne przez rodziców, takie jak: tańce, nauka języka angielskiego.

W każdej grupie realizowane są zajęcia dodatkowe w ramach kół zainteresowań, których treści wykraczają poza podstawę programową. Realizowane są one przez nauczycieli grup przedszkolnych wg ich autorskich programów (taniec towarzyski, edukacja regionalna, ekologiczna, artystyczna).

Główną zatem ideą integracji społecznej realizowanej w przedszkolu, potem w szkole jest pełna akceptacja, współdziałanie i prawo każdego człowieka do godnego, pełnego i satysfakcjonującego życia.

Bibliografia

1. Doroszewski J. *Uwarunkowania procesu integracji dzieci niepełnosprawnych z ich pełnosprawnymi rówieśnikami*, Szkoła Specjalna nr 4/1990.
2. Hulek A. [red.] *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa 1988.
3. Kosakowski Cz. *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo „Akapit”, Toruń 2003.

Autorka jest oligofrenopedagogiem, dyrektorem Zespołu Placówek Edukacyjnych w Olsztynie

³ Kosakowski Cz. *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo „Akapit”, Toruń 2003.

Jarosław Chojecki
Wojciech Pieniżek

Kształtowanie kompetencji społecznych w obecnym systemie edukacji zawodowej oraz ich znaczenie dla funkcjonowania młodych ludzi na rynku pracy – raport z badań Polskiej Fundacji Dzieci i Młodzieży

Projekt „Myśleć, pracować, współpracować. Kompetencje społeczne na rynku pracy”, realizowany w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki na terenie województwa mazowieckiego jest wspólnym przedsięwzięciem Polskiej Fundacji Dzieci i Młodzieży, firmy Agrotec Polska sp. z o. o. oraz City of Sunderland College (Anglia). Realizacja projektu rozpoczęła się w czerwcu 2010 r. i potrwa do końca 2012 roku. Jego celem ogólnym jest podniesienie kompetencji społecznych uczniów szkół zawodowych województwa mazowieckiego.

Prezentowane poniżej badania, przeprowadzone na pierwszym etapie realizacji projektu, wykazały, że kompetencje społeczne powinny być kształtowane u uczniów wszystkich typów szkół zawodowych, gdyż są one niezbędne na rynku pracy w każdej grupie zawodowej. Owocem ww. badań jest m.in. wyodrębnienie trzech kategorii kompetencji społecznych, określonych umownie jako:

- *tradycyjne, tj. sumienność i akurtność (związane z dyscypliną pracy),*
- *przydatne w gospodarce opartej na wiedzy, tj. elastyczność i kreatywność (przydatne w zawodach wymagających częstego uczenia się nowych rzeczy i pracy metodą projektu, czyli najczęściej w branżach innowacyjnych),*
- *interpersonalne – przydatne w zawodach usługowych, tj. komunikatywność, asertywność, bycie pomocnym.*

Projekt jest innowacyjny w trzech wymiarach:

1. *Ze względu na uczestnika projektu – uczniowie I klas szkół zawodowych mają największe deficyty w zakresie kompetencji społecznych, to uniemożliwia im satysfakcjonujące funkcjonowanie na rynku pracy.*
2. *W wymiarze zdefiniowanego problemu: w podstawie programowej i w programach nauczania w szkołach zawodowych brakuje opisu działań edukacyjnych związanych z kształtowaniem umiejętności społecznych, brakuje atrakcyjnych programów doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych, brakuje systemowych rozwiązań.*
3. *W aspekcie systemowej formy wsparcia: projekt rozwija innowacyjne w polskim szkolnictwie zawodowym programy modułowe.*

Autorzy projektu zakładają, że efektem innowacji będzie zmiana myślenia o przygotowaniu uczniów szkół zawodowych do pracy, przygotowanie i upowszechnienie w polskich szkołach zawodowych programu modułowego w zakresie kształtowania kompetencji społecznych uczniów oraz upowszechnienie programu doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół zawodowych w zakresie kompetencji społecznych. Po fazie testowania efekty projektu zostaną upowszechnione na terenie województwa mazowieckiego poprzez podjęcie współpracy z Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli (MSCDN). W tym celu na początku 2011 roku odbyło się spotkanie nauczycieli konsultantów ds. edukacji zawodowej i nauczycieli konsultantów zajmujących się pomocą psychologiczno-pedagogiczną z przedstawicielami Polskiej Fundacji Dzieci i Młodzieży. Jeden z produktów finalnych, czyli program doskonalenia nauczycieli, zostanie włączony do oferty MSCDN w roku szkolnym 2011/2012, a pakiet edukacyjny zawierający scenariusze lekcji oraz poradniki dla nauczycieli zostaną upowszechnione podczas szkoleń organizowanych i prowadzonych przez MSCDN, adresowanych do nauczycieli wychowawców klas szkół zawodowych.

Działania podjęte w ramach projektu wpisują się w politykę Ministerstwa Edukacji Narodowej, związaną z reformą szkolnictwa zawodowego (planowaną od 2012 roku). Ponadto warto zauważyć, że skończyła się już poprzednia perspektywa lizbońska 2000-2010, a kolejną otwierają dwa główne dokumenty tworzące nowe ramy współpracy europejskiej: *Strategia Europa 2020* oraz *Edukacja i Szkolenie 2020*. Dokumenty te zawierają dwie flagowe dla Polski inicjatywy: „Mobilną młodzież” i „Nowe umiejętności dla nowych miejsc pracy”.

Główne wyzwanie dla polskiego systemu edukacyjnego polega na tym, aby zmiany odpowiednio wcześniej przewidywać i dopasować ofertę kształcenia do bieżących potrzeb pracodawców, zaś o sprawach młodzieży w Europie nie dyskutować jako o wyizolowanym, „branżowym” komponencie zagadnień europejskich, tylko w powiązaniu z rynkiem pracy, kwestiami społecznymi i szansami na konkurencyjność w Europie.

Katarzyna Koszewska

nauczyciel konsultant w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli,
kierownik Wydziału w Warszawie

Raport z wyników badań

W ramach realizacji projektu „Myśleć, pracować, współpracować. Kompetencje społeczne na rynku pracy”, który jest wspólnym przedsięwzięciem Polskiej Fundacji Dzieci i Młodzieży, firmy Agrotec Polska oraz City of Sunderland College z Wielkiej Brytanii, przeprowadzone zostały badania dotyczące kształtowania kompetencji społecznych w obecnym systemie edukacji zawodowej oraz ich znaczenia dla funkcjonowania młodych ludzi na rynku pracy. Prace badawcze skoncentrowane były w ośrodkach, w których realizowany jest projekt: Ostrołęka i okolice, Radom i okolice, Płock i okolice oraz Warszawa. Każda z lokalizacji potraktowana została jako studium przypadku prowadzone w taki sposób, żeby możliwe było wykorzystanie ich uogólniającego charakteru, bez utraty informacji o specyfice badanych lokalizacji. Celem badania było zebranie informacji mających wspomagać opracowanie strategii implementacji treningu uczenia kompetencji społecznych.

Obszary i pytania badawcze, metodologia badania

W ramach opracowania koncepcji badawczej problematyka badania podzielona została na trzy obszary związane z grupami badanych respondentów. Każdej grupie przyporządkowane zostały pytania badawcze. Obszary badawcze (wraz z przykładowymi pytaniami):

- **przedsiębiorcy** (Jakie podejście do zarządzania prezentują przedsiębiorcy? Jakie są oczekiwania przedsiębiorców wobec przyszłych pracowników? Jak zmieniały się ich oczekiwania w czasie? Jak wygląda proces rekrutacji? Wiedza przedsiębiorców o systemie edukacji? Jaka jest opinia na temat szkół zawodowych i techników?),

- **szkoły – nauczyciele i dyrektorzy** (Jakie jest doświadczenie zawodowe nauczycieli? Czy pracowali poza systemem edukacji? Dlaczego pracują jako nauczyciele? Co jeszcze robią poza byciem nauczycielem – zawodowo i hobbystycznie?),
- **uczniowie** (Jakie są motywacje związane z uczeniem się? Jak sobie wyobrażają przyszłość? Kiedy może się rozpocząć proces nabywania umiejętności pracy zespołowej – nabywania kompetencji? Jakie są elementy składowe sukcesu życiowego? Co to jest sukces zawodowy? Jak widzą rolę szkoły w sukcesie zawodowym? Co wpływa na znalezienie pracy? Jaki jest poziom umiejętności społecznych wśród uczniów?).

Z pracodawcami i dyrektorami szkół przeprowadzone zostały indywidualne wywiady pogłębione (IDI), natomiast z nauczycielami zogniskowane wywiady grupowe (FGI). Badania ilościowe prowadzone były wśród przedsiębiorców, nauczycieli i uczniów, wszystkie oparte na standaryzowanych kwestionariuszach zawierających pytania zamknięte i otwarte. W związku z różnorodną specyfiką grup zastosowano różne techniki badawcze. I tak w przypadku nauczycieli i przedsiębiorców skorzystano z wywiadu kwestionariuszowego, natomiast wobec uczniów posłużyliśmy się techniką audytoryjną. Szkoły do badania wybrane zostały spośród tych, które potencjalnie mogą uczestniczyć w projekcie. W każdej lokalizacji badanie przeprowadzone zostało w pięciu szkołach. Położono też nacisk na decentralizację próby badawczej – w każdej z lokalizacji dwie z wybranych szkół leżały poza terenem głównych miast.

Perspektywa pracodawców

Wiedza pracodawców o absolwentach szkół zawodowych tylko w niewielkim stopniu wyni-

ka z ich rzeczywistych kontaktów ze szkołami, ze znajomości programów nauczania zawodu, z dostępnych badań lub z wymiany doświadczeń za pośrednictwem organizacji współpracy biznesu. Dominują natomiast dwa źródła wiedzy: doświadczenia własne, związane z zatrudnianiem absolwentów, oraz negatywne stereotypy szkolnictwa zawodowego. Negatywne stereotypy odnoszące się do szkolnictwa zawodowego w Polsce mają istotny wpływ na interpretację doświadczeń własnych i podejmowanie decyzji w kwestiach zatrudniania absolwentów. Większość firm wypracowuje co prawda zasady selekcji kandydatów, ale – zgodnie ze stereotypowym wizerunkiem absolwentów szkoły zawodowej – są oni raczej eliminowani z grupy potencjalnych kandydatów.

Szkół zawodowych nie bierze się też zazwyczaj pod uwagę jako potencjalnych partnerów w polityce zatrudnienia firmy. Przedsiębiorcy nie potrafili wskazać korzyści, jakich spodziewają się po ewentualnej współpracy ze szkołami. Pracodawcy wydają się na tyle pozostawać we władaniu negatywnego stereotypu szkoły zawodowej, że nie zauważają dość oczywistego faktu, że szkoła zawodowa jest początkiem drogi zawodowej znacznej części zatrudnianych przez nich pracowników, w związku z czym wpływ na kształt szkoły zawodowej jest żywotnym interesem pracodawców.

Stereotyp ten sprowadza się do kilku tez-klisz, które mają wprowadzić sporo wspólnego z realną sytuacją szkół zawodowych i przyjętą w Polsce formułą kształcenia zawodowego, ale nie wynikają raczej ze znajomości faktów. Dowodem na to może być odnośnienie się w opisach do rzeczywistości sprzed kilku, a nawet kilkunastu lat i praktycznie zerowa wiedza pracodawców na temat dokonywanych reform szkolnictwa zawodowego. Rozmówcy nie byli w stanie powołać się na żadne doświadczenia współpracy ze szkołami, poza doświadczeniami związanymi z zatrudnianiem absolwentów oraz z prowadzeniem praktyk, które zresztą były zwykle prezentowane jako doświadczenia innych firm.

Zgodnie z tym stereotypem, szkoły zawodowe są szkołami:

- do których trafia młodzież z gorszymi wynikami nauczania w gimnazjum, ze środowisk niecenionych wykształcenia, z rodzin uboższych, nawet patologicznych, z deficytem kompetencji społecznych,
- w których nie uczy się praktycznych umiejętności zawodowych,
- w których uczy się przestarzałych technologii, nieprzydatnych na rynku pracy,

- w których nie rozwija się samodzielności i kreatywności ucznia.

W wyniku takiego podejścia absolwenci szkół zawodowych postrzegani są jako pracownicy, których i tak trzeba nauczyć wszystkiego „od nowa”, zgodnie ze specyfiką danej firmy. Oznacza to, że kształcenie w szkole zawodowej postrzegane jest jako czas stracony. W opinii pracodawców uczniowie również mają świadomość, że szkoła nie przygotowuje ich do wykonywania zawodów, przez co nie szanują jej i nie oczekują od niej zdobycia przydatnych umiejętności. Można zatem postawić dość bezpiecznie tezę, że w opinii pracodawców absolwenci wychodzą ze szkół zawodowych zdemoralizowani jako potencjalni pracownicy.

Innym jeszcze warunkiem, przesadzającym o braku zainteresowania zatrudnianiem absolwentów, jest brak ich stabilizacji życiowej. Absolwenci, niezależnie od wskazywanych deficytów kompetencji społecznych, nie gwarantują też, w opinii pracodawców, trwałego związku z firmą. Dlatego najchętniej zatrudnia się pracowników o ustabilizowanej sytuacji życiowej (rodzina, dziecko), a także będących w sytuacji przymusu zarobkowania – czyli obciążonych kredytem hipotecznym. Osiągnięcie takiego statusu traktowane jest także jako swoisty sprawdzian kompetencji społecznych pracownika.

Pracodawcy mówiący o absolwentach szkół zawodowych zauważają przede wszystkim ich słabe strony. Mają być oni przede wszystkim:

- mniej subordynowani,
- niewykazujący szacunku do osób starszych,
- charakteryzujący się niską kulturą bycia („złe wychowanie”).

W kontekście wymienionych wyżej cech przywoływana jest zwykle „arogancja” absolwentów, „fałszywa pewność siebie” itp., które występować mają zazwyczaj jedynie w trakcie rozmów kwalifikacyjnych, a dalej rzadko znajdują potwierdzenie w codziennym funkcjonowaniu w firmie. Równocześnie bowiem pracodawcy zauważają, że w codziennych relacjach z ludźmi absolwenci wykazują raczej deficyt poczucia własnej wartości i mają trudności w relacjach społecznych, trudności z komunikacją interpersonalną. Wielu absolwentów miało się wykazywać także niską samodzielnością. Mocne strony zauważane są rzadziej i były zwykle wymieniane na wyraźną prośbę prowadzącego wywiad. Były to przede wszystkim:

- kreatywność,
- elastyczność, chęć uczenia się,

- nastawienie na realizację zadań,
- brak rutyny,
- ciekawość.

Cechy te dotyczyć miały tylko części młodych pracowników i nie były wiązane w najmniejszym stopniu z edukacją w szkole zawodowej. Przedstawiano je jako cechy indywidualne, cechy przynależne młodzieży jako takiej. W opinii pracodawców szkoła zawodowa raczej te cechy tłumi, a nie kształtuje i rozwija.

Pytani o korzyści wynikające z wprowadzenia treningu kompetencji społecznych w szkole, pracodawcy odnosili się do tego pomysłu w sposób zróżnicowany. Generalnie dominował sceptycyzm. Uważano z reguły, że tego typu zajęcia byłyby bardzo przydatne na rynku pracy i pożądane przez nich z uwagi na wspomniane wyżej słabe strony absolwentów, ale większość wyrażała też brak wiary w zdolność takiego szkolnictwa zawodowego, jakie znają, do realizacji tego zadania.

Można rozróżnić dwa typy kompetencji społecznych, oczekiwanych przez pracodawców: „tradycyjne” (zdyscyplinowanie, punktualność, uczciwość, lojalność etc.) oraz związane z gospodarką opartą na wiedzy. Pierwszy typ kompetencji oczekiwany jest zdecydowanie częściej. Zwykle są to cechy i umiejętności już wymienione, a w dalszej kolejności elastyczność rozumiana jako dyspozycyjność i zdolność do podejmowania pracy na różnych stanowiskach. Kompetencje związane z gospodarką opartą na wiedzy, cenione przez pracodawców, to przede wszystkim zdolność uczenia się przez całe życie, samodzielność, umiejętności komunikacyjne (w tym znajomość języków obcych). W wywiadach nie pojawiły się spontanicznie takie kompetencje, jak kreatywność, zdolność rozwiązywania problemów, zdolność rozwiązywania konfliktów, umiejętność pracy zespołowej, elastyczność rozumiana jako umiejętność pracy metodą projektu. Pytani o te kompetencje, rozmówcy uzupełniali listę cech poświadczanych przede wszystkim o umiejętność pracy zespołowej. Ceniona też była aktywność społeczna i szerokie zainteresowania, pasje, hobby. Są to cechy, o które pracodawcy pytają w trakcie rozmów kwalifikacyjnych (głównie w przypadku stanowisk wymagających pewnego poziomu kreatywności: w firmach poligraficznych, agencjach reklamowych, firmach usługowych i handlowych), gdyż ich zdaniem dobrze korespondują z oczekiwaną przez nich samodzielnością i zdolnościami uczenia się.

Taki zestaw kompetencji koresponduje też znakomicie z przekonaniem pracodawców, że za-

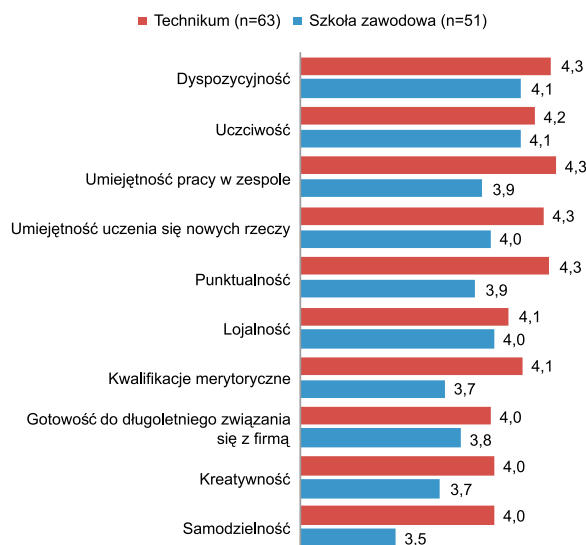
trudniani absolwenci i tak będą wymagali przeszkolenia zgodnego ze specyfiką firmy, a ich kwalifikacje merytoryczne są najczęściej niewysokie i nieadekwatne do nowoczesnych technologii oraz wymagań rynku, na którym działa firma. Oznacza to, że pracodawcy nie myślą w kategoriach gospodarki opartej na wiedzy, a ich oczekiwania co do kompetencji społecznych zdeterminowane są przede wszystkim ich doświadczeniami i wyobrażeniami co do „produktu” polskiego szkolnictwa zawodowego.

Rozmówcy wykazywali niewielkie zrozumienie dla ważności zobiektywizowanych procedur związanych z rekrutacją, twierdząc, że najlepszym narzędziem rekrutacyjnym jest intuicja i wiedza o potrzebach rynku, jaką ma pracodawca. Większość pracodawców uważała, że ma własne skuteczne metody testowania umiejętności rekrutowanych pracowników, ale nie uważała za konieczne ujmowania ich w procedury, co utrudniało też ocenę tych metod w ramach badania. Można stwierdzić, że większość badanych jest wyznawcami modelu „charyzmatycznego menadżera”, który nie potrzebuje w codziennym zarządzaniu firmą teorii ani zobiektywizowanych narzędzi i systemów przetwarzania informacji.

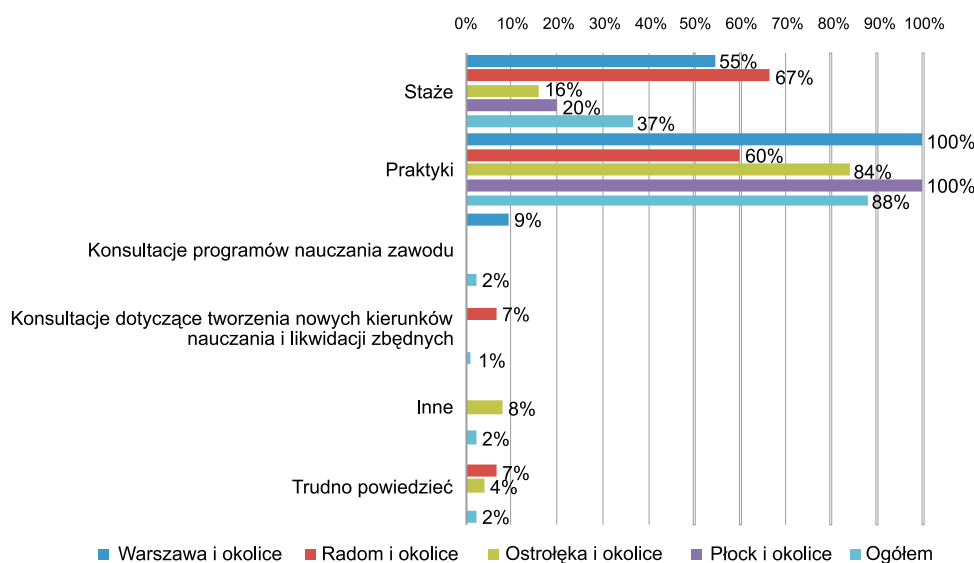
Relacje pracodawców ze szkołami są sporadyczne i opierają się głównie na znajomościach i osobistych kontaktach. Zwykle inicjatorami współpracy są dyrektorzy szkół. Z wywiadów wynika, że możliwości systemowej współpracy (np. powiatowe rady zatrudnienia) nie są wykorzystywane. Rozmówcy nie orientowali się zwykle, jakie istnieją w tym zakresie możliwości i nie byli szczególnie tym tematem zainteresowani. Pytani o oczekiwane korzyści i obszary, na jakich mogłaby być ona podejmowana, nie potrafili ich wskazać i wyraźnie deklarowali, że inicjatywa należeć powinna w tym przypadku do szkół oraz władz oświatowych i ustawodawcy. Współpracę ze szkołami podejmują duże firmy, często z udziałem kapitału zagranicznego, dla których jest to element kultury korporacyjnej, narzuconej przez właściciela. Firmy polskie, niezależnie od wielkości, wykazują na tym polu dużo mniejszą inicjatywę. Szczególną formą współpracy pracodawców ze szkołami są praktyki i staże. Badania ilościowe rzuciły światło na ten stan rzeczy.

Zwraca uwagę niemal całkowity brak innych form kooperacji, prócz staży i praktyk, co potwierdza brak zainteresowania pracodawców wpływem na szkolnictwo zawodowe i prawie całkowity brak inicjatywy z ich strony w tym zakresie.

Opinie pracodawców o uczniach szkół zawodowych i technikach



Rodzaje współpracy pomiędzy pracodawcami a szkołami



Podsumowując prezentację perspektywy pracodawców, należy stwierdzić, że wzmocnienie relacji między szkołami a pracodawcami zależy od dwóch sprzężonych ze sobą czynników: silnego i skutecznego oddziaływania na postawy pracodawców, zmierzającego do przełamania negatywnego stereotypu szkół zawodowych, oraz zmian systemowych, stwarzających instytucjonalne i prawne podstawy do nawiązywania takich relacji.

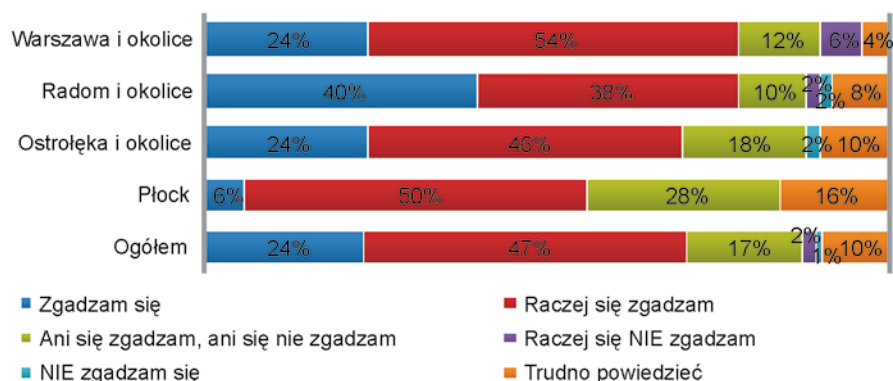
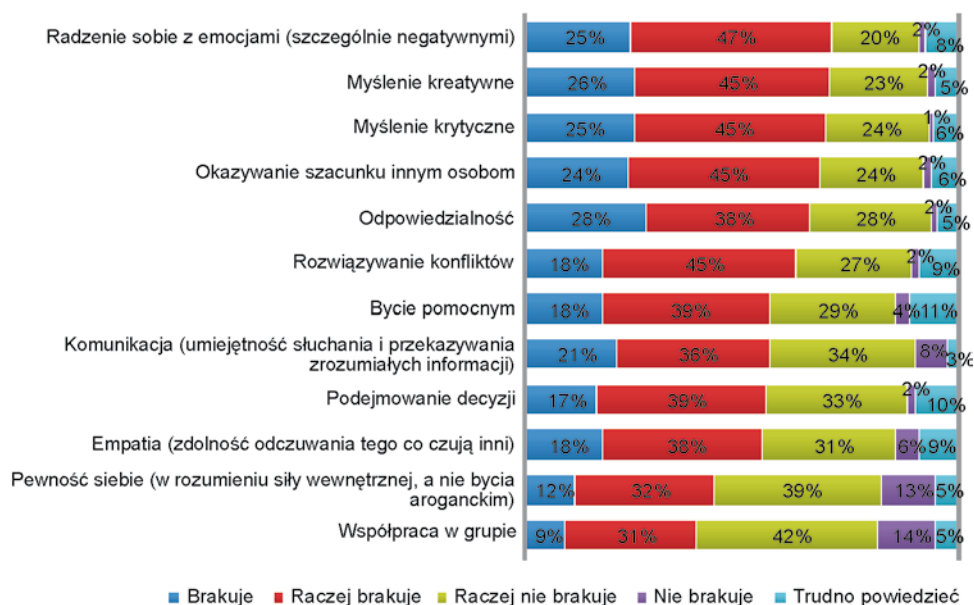
Perspektywa szkoły (nauczyciele i dyrektorzy)

Jedną z koncepcji wprowadzenia do programu nauczania przedmiotów dotyczących kom-

petencji społecznych jest skorzystanie z nauczania modułowego. Dlatego w badaniu starano się zorientować, jaki jest poziom samooceny wiedzy o tym typie nauczania wśród nauczycieli. Okazało się, że 45% nauczycieli deklaruje posiadanie relatywnie niewielkiej wiedzy na ten temat. Jednocześnie dla prawie 40% jest to pomysł dobry, chociaż jedynie co trzeci uważa, że uda się go wprowadzić do szkoły, w której pracuje. W szkołach zawodowych nauczane są przedmioty takie jak przedsiębiorczość i kultura zawodu, co było przez część nauczycieli przedstawiane jako argument przeciwko wprowadzeniu treningu umiejętności społecznych. Większość nauczycieli, z którymi przeprowadzono wywiady zogniskowane, trening umiejętności społecznych rozumiała przede wszystkim jako przygotowanie do funkcjonowania na rynku pracy, czyli nauczanie takich umiejętności, jak pisanie CV i listu motywacyjnego oraz przygotowanie do rozmowy kwalifikacyjnej.

W ramach wywiadów dyskutowano, czy potrzebny jest inny przedmiot przygotowujący uczniów do pracy i budujący kompetencje w sensie generalnym, a nie tylko w powiązaniu z umiejętnościami zawodowymi. Większość uczestników wywiadów zgodziła się, że przedmiot taki byłby pożyteczny, pod warunkiem jednak, że byłby powiązany z nauczaniem przedsiębiorczości i kultury zawodu.

Istotne byłoby w tym przypadku także umiejscowienie tego przedmiotu/treningu w siatce godzin. W przypadku nauczania w systemie przedmiotowym widziano dla niego miejsce na godzinie wychowawczej, zwracano jednak uwagę, że mogłoby to kolidować z innymi kwestiami,

Dzięki zajęciom prowadzonym obecnie w szkole udaje się kształtować podstawowe umiejętności społeczne**Jakich kompetencji społecznych brakuje uczniom wchodzącym na rynek pracy**

które w ramach godzin wychowawczych mogłyby być poruszane. Inną opcją były tzw. godziny karciane. Te ostatnie były sugerowane przede wszystkim przez dyrektorów szkół. Problemów z rozplanowaniem zajęć tego typu nie stwierdzano w przypadku programów modułowych, ale praktycznie nikt z objętych wywiadami nauczycieli nie miał doświadczeń w prowadzeniu zajęć w ramach programu modułowego. W ocenie większości nauczycieli i dyrektorów w ich szkołach nie ma zbyt wielkich szans na szersze wprowadzenie programów modułowych w ciągu najbliższych 3-4 lat. Odnotowano poważne obawy nauczycieli w związku z przejściem na programy modułowe, wynikające przede wszystkim ze świadomości, że będą one wymagały zupełnie innej organizacji czasu pracy i, być może, większego zaangażowania. Uczestnicy wywiadów nie widzieli takiej możliwości, o ile nie miałyby to pociągać za sobą wyraźnych zachęt finansowych.

Nauczyciele widzą sens i potrzebę zajęć z zakresu kształtowania kompetencji społecznych, ale nie rozumieją, że zajęcia te powinny być prowadzone zupełnie innymi metodami niż obecnie. Możemy zatem stwierdzić, że w obecnej formule kształcenia zawodowego (a także przyszłej, modułowej) istnieje niezagospodarowany obszar, jakim jest kształcenie umiejętności społecznych. Równocześnie brak świadomości owego niezagospodarowania, z czego wynika nie tylko potrzeba opracowania odpowiedniego programu kształcenia umiejętności społecznych, ale i wypracowania skutecznych metod perswazji wobec nauczycieli niemających świadomości istnienia tego problemu (albo wykazujących ograniczoną świadomość).

Jako podsumowanie poprosiliśmy nauczycieli o ustosunkowanie się do stwierdzenia, że braki w kompetencjach społecznych wynikają z nieodpowiedniego nacisku na ich kształtowanie w sy-

stemie edukacji. Znaczny odsetek nauczycieli nie potrafił jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie i wybierał odpowiedzi „trudno powiedzieć” i „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam” (43%). Warto jednak zwrócić uwagę, że ponad 40% wskazało brak odpowiedniego nacisku w systemie edukacji jako powód braku kompetencji społecznych. Ważne jest, aby osoby, które uczą kompetencji społecznych, same były osobami aktywnymi w sferze zawodowej. Dlatego zapytaliśmy nauczycieli, czy poza nauką w szkole prowadzą jeszcze jakąś aktywność zawodową. Okazało się, że 40% deklaruje, że taką aktywność prowadzi. Wydawać by się mogło, że jest to dość wysoki odsetek. Dopytaliśmy jednak, jakiego rodzaju jest to aktywność. Okazało się, że nauczyciele najczęściej „dorabiają”, pracując w innych szkołach, prowadząc szkolenia czy korepetycje (52%). Co jednak ważne, szczególnie ze względu na typ szkół, do których adresowany jest projekt, co czwarty respondent deklaruował, że pracował w przemyśle lub prowadził działalność gospodarczą.

Perspektywa uczniów

Starając się poznać uczniów, zapytaliśmy, czy posiadają już jakieś doświadczenia z pracą. Okazało się, że prawie 2/3 badanych deklaruowało, że pracowało zarobkowo przynajmniej raz.

Chcąc doprecyzować rodzaj zaangażowania w pracę i poznać jej charakter, zapytaliśmy, jaki jest obecnie ich stosunek do pracy. Okazuje się, że zdecydowana większość (85%) nie pracuje w trakcie trwania nauki nawet dorywczo. Od czasu do czasu pracuje 13%. Jedynie pojedyncze osoby deklarowały pracę w większym wymiarze godzin. W połączeniu z wykresem zamieszczonym obok wskazuje to na akcydentalny charakter pracy podejmowanej przez młodzież.

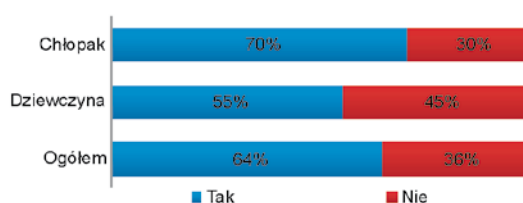
Ważną kwestią, jaką stawiało przed sobą badanie, było poznanie postrzegania pojęć używanych przez badane grupy. W przypadku uczniów chcieliśmy dowiedzieć się, co oznacza dla nich „dobra praca” i co jest, ich zdaniem, najważniejsze w znalezieniu pracy.

Okazało się, że czynnikiem, który wskazywany był najczęściej jako element dobrej pracy, było wysokie wynagrodzenie – wskazywały je 3 na 4 osoby niezależnie od płci. Na kolejnym miejscu znalazły się elementy związane z atmosferą i relacjami panującymi w miejscu pracy. Na trzecim miejscu pojawiła się możliwość pogłębiania kwalifikacji – uczenia się.

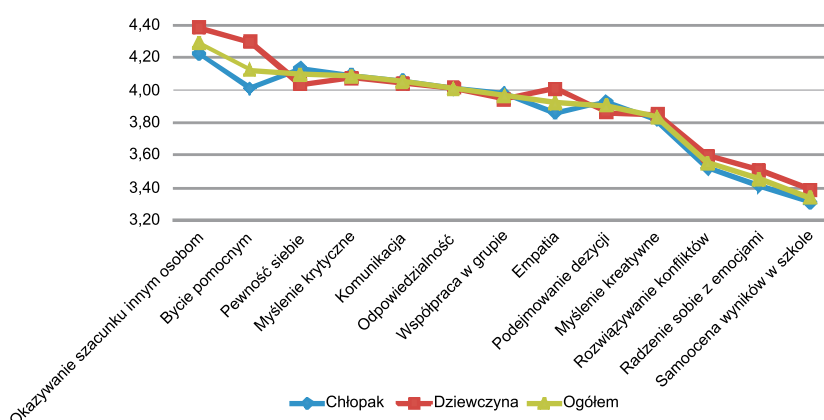
Kwestie związane ze stabilnością pracy, ew. z jej różnorodnością, miały zdecydowanie mniejsze znaczenie.

Starając się odpowiedzieć na pytanie, co jest zdaniem młodzieży najważniejsze w znalezieniu pracy, okazało się, że wcale nie są to znajomości. Co prawda znalazły się one dość wysoko – wskazywane przez co trzecią osobę, ale za najistotniejsze uważano wysokie kwalifikacje – czyli coś, co można zdobyć. Co prawda na kolejnych miejscach pojawiły się czynniki związane bardziej z cechami osobowości – pewność siebie i inteligencja – ale wśród często wskazywanych cech pojawiły się te odnoszące się do kompetencji społecznych – zrozumienie potrzeb i oczekiwań, kultura osobista i życzliwy stosunek

Czy zdarzyło Ci się kiedykolwiek pracować i otrzymywać z tego tytułu wynagrodzenie



Samoocena kompetencji społecznych uczniów



do ludzi. Z odpowiedzi na te pytania wynika wyraźnie, że przynajmniej na poziomie deklaracji młodzież jest przekonana o tym, że rynek pracy działa według zasad merytokracyjnych. Można na tej podstawie wnioskować, że młodzież posiada motywację do kształcenia się. Jedynym warunkiem jest, by kształtowane umiejętności były postrzegane jako przydatne na rynku pracy. Przekonanie, że o sukcesie na rynku decydują predyspozycje osobowościowe, można uważać z całą pewnością za argument przemawiający za wprowadzeniem treningu kształcenia umiejętności społecznych.

W ramach badań prowadzonych z uczniami określany jest ich sposób postrzegania się z perspektywy 12 umiejętności społecznych. Okazało się, że relatywnie najłatwiej uczniowie oceniają swoje kompetencje w obszarach radzenia sobie z emocjami i rozwiązywaniem konfliktów. Z drugiej strony najlepiej oceniali się na takich wymiarach, jak: bycie pomocnym i okazywanie szacunku innym osobom. Warto też zwrócić uwagę, że właśnie na tych wymiarach (oraz empatii) pojawiły się różnice między chłopcami a dziewczętami.

Pozostałe cechy lokowały się na bardzo zbliżonym poziomie. Warto jednak zwrócić uwagę, że oceny dokonywano na pięciopunktowej skali, a uzyskane wyniki pokazują, że młodzież myśli o sobie bardzo dobrze.

W swoim mniemaniu uczniowie postrzegają się przede wszystkim jako osoby chętnie pomagające innym oraz zdolne do myślenia krytycznego. Cechy te z jednej strony podkreślają ich niezależność, z drugiej pozytywne myślenie o sobie jako osobie pomocnej.

Kolejne były – również wysoko oceniane przez uczniów – szacunek do innych oraz odpowiedzialność. Cechy te nie są najczęściej przypisywane młodzieży w wieku badanych uczniów, tym bardziej należy na to zwrócić uwagę.

Następne z umiejętności społecznych wskazywane przez młodzież jako mocne strony to pewność siebie i empatia. Na szczególne zainteresowanie zasługuje empatia oraz znajdujące się na ostatnim miejscu radzenie sobie z własnymi emocjami. Wynika z tego, że znacznie lepiej potrafią wczuć się w uczucia innych niż we własne emocje. Można tu postawić pytanie, czy nadrabiają to pewnością siebie.

Na kolejnym miejscu wymienianym przez uczniów znajdują się kwestie związane z przekazywaniem informacji i współpracą w grupie. Niestety,

nie możemy stwierdzić zależności przyczynowej pomiędzy tymi cechami, a jedynie współwystępowanie. Można jednak postawić hipotezę, że być może jedną z przyczyn występowania problemów w grupie jest komunikacja.

Cechami, które są oceniane relatywnie słabo przez młodzież, są te wymagające pewności siebie, takie jak podejmowanie decyzji i myślenie kreatywne.

Rozwiązywanie konfliktów, radzenie sobie z emocjami są cechami, które uczniowie postrzegają jako te, z którymi mają najczęściej kłopotów.

Ponadto w trakcie wywiadów respondenci wskazywali, że absolwenci zatrzymują się na poziomie komunikacji emocjonalnej, nie umieją argumentować, nie słuchają. Jedną z przyczyn wyjaśniających taki stan rzeczy mogą być deficyty wynikające z kapitału kulturowego (rodziny ubogie, patologiczne), niskie kompetencje językowe (zasób słów, rozumienie podstawowych instrukcji itp.). Inną przyczyną może być brak poczucia własnej wartości: zawodówka jako coś z zasady gorszego.

Dodatkowo uczniowie zostali zapytani wprost, czy widzieliby w swoim programie nauczania takie przedmioty, które nie odnosiłyby się bezpośrednio do podnoszenia kwalifikacji, ale uczyły kwestii, które pojawiają się w trakcie zajęć dotyczących kompetencji społecznych. Okazało się, że zdecydowana większość, od 70 do 80%, widziała potrzebę tego typu zajęć. Relatywnie największym zainteresowaniem cieszą się lekcje z poszukiwania pracy i przygotowania do prowadzenia własnej firmy. Nieco mniejszym (ale również wysokim) cieszą się zagadnienia dotyczące pracy z klientem oraz pracy w zespole. Dopytaliśmy też uczniów, w jaki sposób chcieliby taką wiedzę zdobywać. Okazało się, że zdania były podzielone. Można co prawda powiedzieć, że dla ponad 70% przynajmniej częściowo powinny być one prowadzone z wykorzystaniem metod aktywizujących i elementów wykładowych. Ale z drugiej strony dla prawie 30% większy udział powinny mieć techniki wykładowe.

W trakcie opracowywania koncepcji badawczej pojawiły się pytania dotyczące stosunku uczniów do kształcenia: roli szkoły oraz gotowości do dalszego kształcenia się w przyszłości. Z wcześniej prezentowanych danych wynikało, że kwestie te nie należą do najważniejszych przy określeniu pojęcia „dobra praca”. Zaczniemy jednak od postrzegania wiedzy zdobytej w szkole. Dla około

60% jest to bagaż, który może im pomóc w zdobyciu i utrzymaniu pracy. Ważna jest stosunkowo niewielka liczba odpowiedzi negatywnych. Staraliśmy się dowiedzieć w badaniu, jak ważne dla młodzieży jest zdobywanie nowych kompetencji w trakcie pracy. Okazało się, że większość deklaruje nawet gotowość do różnego rodzaju poświęceń, byle tylko uczyć się i zdobywać nowe dodatkowe kompetencje.

Podsumowanie

Brak pogłębionej refleksji pracodawców nad poziomem absolwentów może świadczyć o tym, że w chwili obecnej pracodawcy nie mają poważniejszych trudności z zaspokajaniem swoich potrzeb dotyczących zatrudnienia. Pracodawcy w niewielkim tylko stopniu są świadomi wyzwań, jakie stwarzają ich firmom warunki gospodarki opartej na wiedzy (GOW). Przekłada się to na ich oczekiwania wobec potencjalnych pracowników, które mają niewiele wspólnego z tymi wyzwaniami. Warunkiem powodzenia treningu kompetencji będzie zatem również skuteczna edukacja przedsiębiorców. Dla takiej skutecznej edukacji brak obecnie partnera. Konieczne zatem jest nawiązanie jak najbliższych stosunków z „sieciowymi” strukturami biznesu, które są obecnie jedyną instytucjonalną platformą promocji zmian kierunków kształcenia. Struktury te powinny być jak najszerszej włączane w reformowanie szkolnictwa zawodowego.

Wzmocnienie relacji między szkołami a pracodawcami zależy od dwóch sprzężonych ze sobą czynników: silnego i skutecznego oddziaływania na postawy pracodawców, zmierzające go do przełamania negatywnego stereotypu szkół zawodowych, oraz zmian systemowych, stwarzających instytucjonalne i prawne podstawy do nawiązywania takich relacji. Trening umiejętności społecznych powinien sprzyjać zwiększeniu zainteresowania pracodawców organizacją praktyk. Bez zmian systemowych nie będą one jednak stanowiły obszaru, na którym umiejętności nabywane w ramach tego treningu będą mogły być wykorzystane. Pracodawcy mogą być zainteresowani przy-

mowaniem uczniów na praktyki, pod warunkiem że będą otrzymywali z tego tytułu zachęty materialne lub będą one elementem kooperacji szkół i firm przygotowujących konkretnych uczniów do podjęcia pracy w konkretnej firmie, czyli, innymi słowy, staną się dla firm instrumentem rekrutacji. Korzyści wynikające z wprowadzenia treningu kompetencji społecznych należy uznać za wtórne wobec niezbędnych zmian systemowych.

W grupie nauczycieli można stwierdzić świadomość potrzeby kształtowania kompetencji społecznych u uczniów. Równocześnie nauczyciele są jednak przekonani, że obecna oferta programowa szkół zawodowych jest w tym zakresie wystarczająca. Obserwuje się jednocześnie zdecydowany opór nauczycieli wobec stosowania metod aktywizujących.

Nauczyciele dostrzegają, że działania szkoły dotyczące kształtowania kompetencji społecznych są negatywnie weryfikowane przez rynek. Stwarza to pole do wprowadzenia zmian metod na tym obszarze i potwierdza potrzebę wprowadzenia treningu kompetencji społecznych od początku nauczania. Brak doświadczeń biznesowych nauczycieli stanowi utrudnienie w implementacji tych elementów treningu kompetencji społecznych, które są związane z aktywnością na rynku pracy. Praktycznemu nauczaniu kompetencji społecznych mogłyby służyć warsztaty szkolnej przedsiębiorczości – prowadzenie przez szkołę działalności gospodarczej zarówno na użytek wewnętrzny, jak i dla klienta zewnętrznego.

Przynajmniej na poziomie deklaracji młodzież jest przekonana o tym, że rynek pracy działa według zasad merytokratycznych. Można na tej podstawie wnioskować, że młodzież posiada motywację do kształcenia się. Jedynym warunkiem jest, by kształtowane umiejętności były postrzegane jako przydatne na rynku pracy. Przekonanie, że o sukcesie na rynku decydują predyspozycje osobowościowe można uważać z całą pewnością za argument przemawiający za wprowadzeniem treningu kształcenia umiejętności społecznych.

Opracowanie: Arkadiusz Brzeziński

Małgorzata Górską

Dziecko odmienne kulturowo w szkole

Odmienność i różnorodność. Coraz częściej w polskiej szkole, przedszkolu czy innej placówce oświatowej możemy spotkać dzieci, które określimy jako odmienne kulturowo. Są wśród nich dzieci z mniejszości narodowych (białoruska, czeska, litewska, niemiecka, ormiańska, rosyjska, słowacka, ukraińska, żydowska) i mniejszości etnicznych (karaimska, łemkowska, romska i tatarska). Dominującym sposobem nauczania języka ojczystego mniejszości narodowych i etnicznych są lekcje w szkołach oferujących dodatkowe nauczanie tych języków. Istnieją także szkoły prowadzące nauczanie w języku ojczystym mniejszości narodowych i etnicznych i szkoły realizujące nauczanie dwujęzyczne. W szkołach podstawowych najczęściej nauczane są następujące języki mniejszości: białoruski, kaszubski, litewski, łemkowski, niemiecki, słowacki, ukraiński, romski, grecki, hebrajski i ormiański.

Osobami odmiennymi kulturowo i obywatelami polskimi są także dzieci repatriantów, którym udzielono zezwolenia na osiedlenie się na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, osoby posiadające ważną Kartę Polaka, pochodzące głównie z Kazachstanu, Armenii, Azerbejdżanu, Gruzji, Tadżykistanu, Turkmenistanu, Uzbekistanu. Dzieci repatriantów najczęściej uczęszczają do ogólnodostępnych szkół publicznych.

Inną grupę dzieci odmiennych kulturowo stanowią dzieci osób, dla których uprawnienie do korzystania z nauki wynika z umów międzynarodowych – dyplomatów, studentów, pracowników migrujących, wydelegowanych ze swoich macierzystych korporacji lub migrujących w ramach swobodnego przepływu pracowników w Unii Europejskiej oraz osób pracujących na własny rachunek, będących obywatelami innych państw, posiadających prawo pobytu w Polsce (m.in. obywatele Niemiec, Francji, Wielkiej Brytanii, Holandii, Włoch, Ukrainy, Białorusi,

USA, Kanady). Specyficzną grupę kulturową stanowią dzieci z mieszanych małżeństw i cudzoziemcy mający obywatelstwo więcej niż jednego kraju. Cudzoziemcy przeważnie wybierają dla dziecka przedszkola i szkoły niepubliczne, szczególnie międzynarodowe i prywatne.

Najczęściej jako odmienne kulturowo postrzegamy dzieci, których rodzice należą do grupy imigrantów ekonomicznych lub przymusowych o różnym statusie. Są wśród nich osoby, którym nadano status uchodźcy, osoby posiadające zgodę na pobyt tolerowany, korzystające z ochrony czasowej, ochrony uzupełniającej, osoby przebywające nielegalnie. W Polsce wśród imigrantów spotkamy pełen przekrój kręgów cywilizacyjnych współczesnego świata, najczęściej: Wietnamczyków, Ukraińców, Rosjan, Ormian, Turków, Chińczyków, Gruzinów, Białorusinów, Czeczenów, Afgańczyków, Pakistańczyków, Mołdawian, Hindusów, Koreańczyków, Japończyków, Filipińczyków, Nigeryjczyków, Somalijszczyków, Sudańczyków, Irakijczyków. Dzieci imigrantów najczęściej trafiają do ogólnodostępnych szkół publicznych.

Czy polska szkoła i nauczyciele są przygotowani na spotkanie dziecka i jego rodziców odmiennych kulturowo? Czy uczelnie kształcą kompetencje międzykulturowe studentów kierunków pedagogicznych? Czy nauczyciele potrafią planować i organizować pracę w nowej sytuacji zawodowej, kiedy w szkole pojawi się dziecko odmienne kulturowo? Większość pytan nauczycieli odpowiada na powyższe pytania negatywnie. Wyniki badań przedstawione w raporcie „Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły” potwierdzają te opinie¹.

W Polsce obowiązują podstawowe międzynarodowe dokumenty, w tym „Konwencja o pra-

¹ Błeszyńska K. *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły*. Raport na zlecenie ORE w ramach projektu „Edukacja wobec wyzwań migracyjnych”, Warszawa 2010.

wach dziecka” (ONZ, 1989), określające ramy prawne obecności dziecka odmiennego kulturowo w szkole. Konstytucja RP (1997 r., art. 35, art. 70) oraz ustawa o systemie oświaty (1991 r. ze zmianami, art. 13, art. 94a) normują prawo do nauki dzieci obywateli polskich należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz osób niebędących obywatelami polskimi, które mają prawo korzystać z nauki i opieki w publicznych przedszkolach, a podlegające obowiązkowi szkolnemu, korzystają z nauki i opieki w publicznych szkołach podstawowych, gimnazjach, publicznych szkołach artystycznych oraz w placówkach, w tym placówkach artystycznych, na warunkach dotyczących obywateli polskich.

Zmiany ustawy o systemie oświaty (art. 94a) od 1 stycznia 2010 roku rozszerzyły gamę możliwości uczenia się w szkołach na warunkach dotyczących obywateli polskich do ukończenia 18 lat lub ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej. Osoby niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, nadal mają prawo do dodatkowej bezpłatnej nauki języka polskiego. Aby móc efektywniej korzystać z nauki, wzbogacono zakres praw tej grupy osób o możliwość korzystania (nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy) z:

- pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną przez dyrektora szkoły w charakterze pomocy nauczyciela,
- dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania organizowanych przez organ prowadzący szkołę.

Akty wykonawcze do ustawy szczegółowo przedstawiają procedury przyjmowania dziecka do przedszkola czy szkoły, uznawania świadectw szkolnych, organizację dodatkowej nauki języka polskiego, nauczania języka ojczystego mniejszości narodowych i grup etnicznych na wszystkich poziomach nauczania, od przedszkola do szkoły ponadgimnazjalnej, kończącego się egzaminem maturalnym, oraz udzielania wszelkich form pomocy:

1. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 kwietnia 2006 roku w sprawie nystyfikacji świadectw szkolnych i świadectw maturalnych uzyskanych za granicą (Dz. U. z 2006 r., Nr 63, poz. 443).
2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 roku w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym (Dz. U. Nr 214, poz. 1579; ostatnia zmiana: rozporządzenie z 18 maja 2010 r. Dz. U. z 2010 r., Nr 109, poz. 712).

3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 roku w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz. U. z 2010 r., Nr 57 poz. 361).

4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2010 r., Nr 228, poz. 1487).

Dodatkowo powyższe sprawy regulują: Ustawa o cudzoziemcach (2005 r.), Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym (2005 r.), Ustawa o języku polskim (1999 r.), Ustawa o repatriacji (2000 r.), Prawo o szkolnictwie wyższym (2005 r., art. 44).

Problemy i próby ich rozwiązywania w Polsce i Europie

Mimo istnienia zapisów prawnych nadal istnieją różnorodne problemy organizacyjne i edukacyjne, z którymi borykają się nauczyciele. Oto główne problemy związane z edukacją dzieci imigrantów, przedstawione przez władze miasta Warszawy w projekcie „Warszawa różnorodna”:

- słaba znajomość języka polskiego, trudności z właściwym rozpoczęciem jego nauki,
- niedostateczne rozpoznanie potrzeb dzieci imigrantów,
- niedostateczne przygotowanie nauczycieli do pracy z dziećmi imigrantów,
- niedostateczne przygotowanie szkół do edukacji dzieci cudzoziemskich,
- słaba współpraca szkoły z rodzicami, częsty brak zainteresowania rodziców,
- brak nawyku uczenia się i systematycznego przygotowywania się do lekcji u części dzieci,
- niska frekwencja na zajęciach, przerywanie nauki, duża rotacja uczniów,
- nieuczestniczenie dzieci w zajęciach pozalekcyjnych i w dodatkowej ofercie szkół,
- słabe wyposażenie w podręczniki, książki, pomoce naukowe,

- problemy materialne, zaniedbanie materialne i emocjonalne części dzieci,
- odmienności kulturowe, np. dotyczące edukacji dziewcząt,
- trudności na egzaminach,
- izolowanie od grup rówieśniczych, przypadki dyskryminacji,
- braki w prawie oświatowym, utrudniające rozwój edukacji niektórych grup imigrantów².

Najwcześniej dostrzeżonym i rozwiązywanym problemem na szczeblu krajowym była trudna sytuacja społeczna i ekonomiczna społeczności romskiej w Polsce, sytuacja, która w sposób zasadniczy odbiegała od współczesnych standardów cywilizacyjnych. Działający od 2004 roku rządowy program na rzecz społeczności romskiej, koordynowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, ma na celu poprawę stanu edukacji wśród Romów poprzez: zwiększenie współczynnika ukończenia szkoły, poprawę frekwencji oraz wyników nauczania dzieci i młodzieży romskiej, ułatwienie młodzieży kontynuowania nauki w szkołach ponadpodstawowych i wyższych. Pilotaż programu w województwie małopolskim (2001-2003) oraz opinie nauczycieli pracujących z uczniami romskimi wskazały, że dzieciom romskim (często ze słabą lub wręcz nieznaną polskim językiem) brakuje wstępnej edukacji oraz socjalizacji, jakie zapewnia edukacja przedszkolna oraz klasa zerowa. W związku z tym za szczególnie ważne uznano umożliwienie (dofinansowanie) uczęszczania dzieci romskich do przedszkoli i klas zerowych. Eksperyment, jakim były klasy romskie, nie zyskał uznania środowiska i nauczycieli; w zamian zaproponowano model klas zintegrowanych, w których dzieci i młodzież romska otrzymują wsparcie ze strony nauczycieli wspomagających oraz asystentów romskich. Od 2004 roku w szkole można zatrudnić na umowę o pracę osobę, która pochodzi ze środowiska romskiego, cieszy się jego zaufaniem, zna kulturę i obyczaje oraz potrafi pomóc dziecku. Asystent uczestniczy w lekcjach, w zajęciach wyrównawczych, pozalekcyjnych, pomaga w odrabianiu prac domowych, towarzyszy podczas badań psychologicznych, rozmawia z dzieckiem i rodzicami, wspiera emocjonalnie. Ważnym elementem pracy asystenta jest współpraca z nauczycielami przedmiotów, pedagogiem szkolnym, instytucjami takimi jak MOPS, domy kultury, świetlice środowiskowe, organizacje pozarządowe. W mojej opinii powołanie asystenta romskiego stanowi kamień milowy w nor-

mowaniu sytuacji dzieci odmiennych kulturowo w polskiej szkole.

W niektórych krajach europejskich asystent kulturowy jest często wykorzystywanym narzędziem. W Finlandii, Luksemburgu, Portugalii, Holandii, Hiszpanii, Irlandii, we Włoszech pracują asystenci kulturowi. W 2009 roku miałam okazję poznać pracę asystenta kulturowego podczas obecności w Sellia Marina, małym miasteczku w regionie Kalabria, w prowincji Catanzaro na południu Włoch.

W rejonowej szkole podstawowej, którą odwiedziłyśmy w ramach projektu, uczyło się około 50 dzieci odmiennych kulturowo, głównie dzieci marokańskie, ale również albańskie, romskie, ukraińskie i dwoje dzieci polskich. W trakcie przerwy obiadowej do jadalni wszedł młody, ciemnoskóry, barwnie ubrany chłopak, otoczony wesołą gromadką uczniów. Okazało się, że jest to miejscowy asystent kulturowy. Dzieci chciały natychmiast podzielić się z nim nowinkami z życia szkoły. Znał wszystkie dzieci po imieniu, pytał o postępy w szkole, o rodziców, nieobecnych kolegów, z niektórymi umówił się na wieczorne spotkanie w domu. Jedną z nauczycielek również podeszła do niego i rozmawiali na temat wspólnego projektu. Była to koordynatorka, która pośredniczyła między radą pedagogiczną a asystentem, brała udział w przyjmowaniu dzieci do szkoły, uczyła je języka włoskiego, organizowała dni szkolne poświęcone kulturze kolejnych grup narodowych, rozmawiała z rodzicami dzieci, pomagała dyrektorze szkoły w projektowaniu dodatkowych działań o charakterze integracyjnym i pomocowym. Asystent kulturowy był zatrudniony przez władze miasta i opiekował się wszystkimi rodzinami imigranckimi w rejonie, udzielał im szerokiego wsparcia, nie tylko w zakresie edukacji dzieci, ale również dostępu do opieki lekarskiej, załatwiania spraw urzędowych itp. Wszyscy nauczyciele przedszkola i szkoły bardzo cenili jego działalność.

Propozycje dla szkół przyjmujących dziecko odmienne kulturowo

Po pierwsze – profilaktyka

Aby prawidłowo odpowiadać na specyficzne potrzeby dzieci odmiennych kulturowo, trzeba wcześniej przygotować środowisko szkolne

² M. Sielatycki, *Warszawa różnorodna. Komponent „Edukacja obcokrajowców w Warszawie”*, Warszawa 2007.

na taką sytuację. Jedną z podstawowych potrzeb jest bezpieczeństwo, zarówno fizyczne, jak psychiczne. Powinniśmy zadbać o stworzenie bezpiecznego miejsca nauki i zabawy w przedszkolu i w szkole oraz przygotowanie atmosfery życzliwości, otwartości, tolerancji i dialogu. Dziecko odmienne kulturowo, jak każde inne, potrzebuje minimum poczucia bezpieczeństwa, aby myśleć o nauce i rozwoju. Zmiana szkoły jest dla każdego ucznia trudna. Zmiana szkoły, języka, otoczenia, czasem strata przyjaciół czy członków rodziny – to z pewnością bardzo trudne wyzwanie dla dziecka. Dodatkowo nie sprzyja imigrantom sytuacja tymczasowości – wielu nie traktuje Polski jako kraju docelowego, dzieci wiedząc o tym, nie zawsze chcą się angażować w naukę i życie szkolne. Mimo to dla dziecka ważne jest poczucie akceptacji w nowym otoczeniu, zarówno ze strony rówieśników, jak i dorosłych.

Warto wcześniej wprowadzić tematykę praw człowieka do programu wychowawczego szkoły, mówić o tolerancji, stworzyć okazje do bezpośredniego lub symbolicznego spotkania z różnymi kulturami. Aby zapobiec przejawom agresji, dyskryminacji czy obojętności, trzeba przemyśleć i wdrożyć pomysły ułatwiające „bezpieczne lądowanie” ucznia cudzoziemskiego w szkole.

W zależności od organizacji szkoły, współpracy nauczycieli, naszej siły oddziaływania będą to programy dotyczące całej szkoły albo tylko jednej klasy, jednego nauczyciela czy zespołu nauczycieli.

1. Przygotowanie systemu wsparcia, specjalnego programu, który przewidywałby na pierwszym etapie organizacyjne i „duchowe” przygotowanie uczniów polskich, nauczycieli, wychowawców, specjalistów i całego personelu szkoły na przyjęcie ucznia odmiennego kulturowo. Kolejnym krokiem byłaby adaptacja uczniów cudzoziemskich, zmniejszenie szoku kulturowego, a później integracja, czyli tworzenie spójnej społeczności szkolnej. W całościowym programowaniu należałoby opisać rolę dyrektora, pedagoga, innych specjalistów, nauczycieli poszczególnych przedmiotów, świetlicy, biblioteki szkolnej, przewidzieć wykorzystanie szerokiego wsparcia zewnętrznego.
2. Zaprojektowanie wybranych elementów programu:
 - przygotowanie uczniów i ich rodziców na przyjęcie dzieci innej kultury – podstawowe informacje o różnicowaniu kulturowym i religijnym, podjęcie prób wyjaśniania stereotypów, ukazanie wartości, jakie

dla polskich dzieci niesie obecność przedstawicieli innej kultury,

- przygotowanie nauczycieli – udział w szkoleniach organizowanych przez placówki doskonalenia i organizacje pozarządowe, dostarczających wiedzy o kulturze, informacji o działaniach pomocowych, umiejętności skutecznego komunikowania się, integrowania grupy wielokulturowej, kształtujących postawę tolerancji, dialogu, rozwiązywania konfliktów, współpracy,
- udział nauczyciela z klasą, grupą dzieci w wybranych projektach organizacji i stowarzyszeń (np. żydowskich, romskich, czeczeńskich, polsko-niemieckich, polsko-litewskich), projektach międzynarodowych (np. eTwinning, wymiany szkół) lub akcjach humanitarnych (np. Adopcja na odległość).

Po drugie – przemyslane działania organizacyjne

Osoby niebędące obywatelami polskimi są przyjmowane do publicznych przedszkoli i klas pierwszych szkół podstawowych na warunkach i w trybie dotyczącym obywateli polskich. Do klas II-VI publicznych szkół podstawowych oraz do publicznych gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych – na podstawie świadectwa lub innego dokumentu stwierdzającego ukończenie za granicą szkoły lub kolejnego etapu edukacji uznanego za równorzędny polskiemu świadectwu ukończenia odpowiedniej szkoły publicznej lub świadectwu dojrzałości, lub świadectwa, zaświadczenia lub innego dokumentu wydanego przez szkołę za granicą, potwierdzającego uczęszczanie przez cudzoziemca do szkoły za granicą i wskazującego klasę lub etap edukacji, który cudzoziemiec ukończył w szkole za granicą, oraz dokumentu potwierdzającego sumę lat nauki szkolnej cudzoziemca. Jeżeli na podstawie dokumentów nie jest możliwe ustalenie sumy lat nauki szkolnej cudzoziemca, rodzic lub opiekun cudzoziemca albo pełnoletni cudzoziemiec składają pisemne oświadczenie dotyczące sumy lat nauki szkolnej cudzoziemca.

Jeżeli cudzoziemiec nie może przedłożyć odpowiednich dokumentów, zostaje przyjęty i zakwalifikowany do odpowiedniej klasy lub na odpowiedni semestr na podstawie rozmowy kwalifikacyjnej. Rozmowę kwalifikacyjną przeprowadza dyrektor publicznej szkoły z udziałem, w razie potrzeby, nauczyciela lub nauczycieli. W przypadku cudzoziemca, który nie zna języka polskiego, rozmowę kwalifikacyjną przeprowadza się w języku obcym, którym posługuje się cudzoziemiec,

wobec czego należy zapewnić udział w rozmowie kwalifikacyjnej osoby władającej językiem obcym, którym posługuje się cudzoziemiec.

W przedszkolach, w szkole podstawowej i gimnazjum nauczanie języka mniejszości lub języka regionalnego może być organizowane, jeżeli zostanie zgłoszonych co najmniej 7 dzieci na poziomie danego oddziału/danej klasy, natomiast w szkole ponadgimnazjalnej co najmniej 14 uczniów na poziomie danej klasy.

Są przewidziane 4 różne rozwiązania organizacyjne:

1. Zajęcia prowadzone w języku mniejszości w całym przedszkolu/szkole lub w wybranym oddziale; z wyjątkiem zajęć obejmujących:
 - a) w szkole podstawowej: na I etapie edukacyjnym – edukacja wczesnoszkolna w zakresie treści nauczania języka polskiego; na II etapie edukacyjnym – język polski oraz część historii i społeczeństwa dotyczącą historii Polski,
 - b) w pozostałych typach szkół – język polski, część historii dotyczącą historii Polski i część geografii dotyczącą geografii Polski.
2. Zajęcia są prowadzone w dwóch językach: polskim oraz języku mniejszości, będącym drugim językiem nauczania.
3. Zajęcia edukacyjne są prowadzone w języku polskim z dodatkową nauką języka mniejszości, prowadzoną w formie odrębnych zajęć; w przedszkolu/oddziale język mniejszości – 4 godziny tygodniowo, w międzyszkolnych/międzyprzedszkolnych zespołach nauczania języka mniejszości – 3 godziny tygodniowo.

Oprócz nauki języka, przedszkola, szkoły, placówki mogą prowadzić naukę własnej historii i kultury, naukę geografii państwa, z którego obszarem kulturowym utożsamia się mniejszość narodowa, zajęcia artystyczne lub inne dodatkowe zajęcia. Szkoły mogą podejmować, w razie potrzeby, dodatkowe działania mające na celu podtrzymywanie i rozwijanie poczucia tożsamości etnicznej uczniów romskich (aż dziwne, że pozostawiono ten zapis w wersji pierwotnej!) oraz wspomagające edukację uczniów omdienionych kulturowo; w szczególności prowadzą zajęcia wyrównawcze. W wykonywaniu powyższych zadań organy prowadzące oraz dyrektorzy przedszkoli, szkół i placówek publicznych współdziałają z organizacjami mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym. Szkoła udostępnia nieodpłatnie pomieszczenia i pomoce dydaktyczne.

Dla cudzoziemców oraz obywateli polskich, podlegających obowiązkowi szkolnemu i obowiązkowi nauki, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, organ prowadzący szkołę organizuje w szkole dodatkową, bezpłatną naukę języka polskiego w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego. Dodatkowe zajęcia lekcyjne z języka polskiego są prowadzone indywidualnie lub w grupach w wymiarze nie niższym niż 2 godziny lekcyjne tygodniowo, pozwalającym na opanowanie języka polskiego w stopniu umożliwiającym udział w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych.

Jeżeli nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne z danego przedmiotu nauczania stwierdzi konieczność uzupełnienia różnic programowych, organ prowadzący szkołę organizuje w szkole dodatkowe zajęcia wyrównawcze z tego przedmiotu. Dodatkowe zajęcia wyrównawcze z danego przedmiotu nauczania są prowadzone indywidualnie lub w grupach, w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z tego przedmiotu, w wymiarze jednej godziny lekcyjnej tygodniowo. Łączny wymiar godzin zajęć lekcyjnych nie może być wyższy niż 5 godzin lekcyjnych tygodniowo w odniesieniu do jednego ucznia.

Zagraniczna placówka dyplomatyczna lub konsularna albo stowarzyszenie kulturalno-oświatowe danej narodowości mogą organizować naukę języka i kultury kraju pochodzenia dla cudzoziemców podlegających obowiązkowi szkolnemu, jeżeli do udziału w tym kształceniu zostanie zgłoszonych w:

- szkole podstawowej i gimnazjum – co najmniej 7 cudzoziemców,
- szkole artystycznej – co najmniej 14 cudzoziemców.

Łączny wymiar godzin nauki języka i kultury kraju pochodzenia cudzoziemców nie może być wyższy niż 5 godzin lekcyjnych tygodniowo. Dyrektor szkoły ustala dni tygodnia i godziny, w których może odbywać się w szkole nauka języka i kultury kraju pochodzenia cudzoziemców.

Warto zadbać również o takie szczegóły życia szkoły, jak:

- przygotowanie broszurki, gazetki przedstawiającej w języku ojczystym lub kilku językach obcych strukturę polskiego systemu oświaty, miejsce w nim danej szkoły, prezentację przedmiotów nauczania, nauczycieli i specjalistów, schemat budynku szkolnego z zaznaczonymi salami itp.,

- przemysłowe wersje rysunkowej lub komiksowej istniejących zapisów statutu szkoły, szczególnie praw i obowiązków ucznia,
- decyzje dotyczące obecności symboli religijnych w szkole (np. brak symboli lub różne symbole) czy stroju szkolnego – (np. noszenie chust na głowie przez dziewczęta z krajów muzułmańskich).

Po trzecie – udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Zgodnie z nowym rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku pomoc psychologiczno-pedagogiczna, udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce, obejmuje również: *rozpoznawanie i zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawanie indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających w szczególności z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.*

Należy podkreślić, że taki wymóg prawny pojawia się po raz pierwszy w prawie oświatowym.

Aby trafnie rozpoznać sytuację danego dziecka odmiennego kulturowo i zaproponować plan udzielania pomocy, dobrze jest wziąć pod uwagę następujące elementy:

- sytuacja prawna i faktyczna dziecka cudzoziemskiego w Polsce – małoletni bez opieki, ma opiekę, kto jest opiekunem dziecka, czy rodzice ubiegają się o nadanie statusu uchodźcy, ma ochronę uzupełniającą, status tolerowany,
- planowany okres pobytu w Polsce – osiedlenie na stałe czy okresowo,
- język dziecka i jego rodziny – jakim językiem dziecko posługuje się biegle, czy zna język polski, inny język obcy i w jakim stopniu,
- wcześniejsze doświadczenia edukacyjne dziecka – poziom kompetencji z różnych przedmiotów, jakich przedmiotów i w jakim zakresie uczyło się, jakie posiada uzdolnienia, zainteresowania, wcześniejsze trudności edukacyjne,
- plany dotyczące przyszłej edukacji i wyboru zawodu,
- stan zdrowia i rozwój fizyczny – słaby wzrok, słaby słuch, ADHD, problemy logopedyczne lub dolegliwości zdrowotne mogą wprowadzać dodatkowe trudności w uczeniu się.

Duży wpływ na udzielanie pomocy mogą mieć również warunki, w jakich dorastało dziecko:

- normy moralne i obyczajowe w danej kulturze – sposób komunikacji niewerbalnej, rola

- poszczególnych członków rodziny, obowiązki domowe dziecka, spędzanie czasu wolnego,
- normy religijne – na czym polega codzienna praktyka? – modlitwy, obrzędy, święta,
- inne różnice kulturowe – szczególnie w zakresie specyficznych wymagań dietetycznych (np. nie jada mięsa), nawyków higienicznych (np. zamiast papieru toaletowego używa wody) czy wrażliwości estetycznej – (np. w kręgu kultury muzułmańskiej biel jest symbolem śmierci i żałoby).

Zespół planujący i koordynujący udzielanie pomocy uczniowi odmiennemu kulturowo w szkole musi szczegółowo zapoznać się z przepisami prawnymi dotyczącymi mniejszości narodowych, etnicznych i cudzoziemców, by móc wykorzystać wszystkie dostępne instrumenty prawne udzielania pomocy, tj. zorganizowanie uczniowi dodatkowej nauki języka polskiego, naukę własnej historii i kultury, zajęcia artystyczne czy inne dodatkowe zajęcia.

Szczególnie warto zadbać o zatrudnienie pomocy nauczyciela, osoby znającej język i kulturę, która pomoże w adaptacji do nowych warunków środowiska szkolnego. Obecnie pracuje stosunkowo niewielka grupa osób, które wypełniają zadania asystenta romskiego (Romowie) lub pomocy nauczyciela (Czeczeni, Wietnamczycy); są to głównie kobiety. Warto zastanowić się nad zatrudnieniem osoby, która ma doświadczenie pedagogiczne w innym systemie oświatowym albo ukończyła wszystkie etapy edukacyjne w polskich szkołach i zna oba środowiska. Ponieważ zatrudnienie w charakterze pomocy czy asystenta przewiduje zatrudnienie według Kodeksu pracy, a nie zgodnie z przepisami Karty Nauczyciela, niepotrzebne są kwalifikacje pedagogiczne. Podczas przyjmowania dziecka do szkoły, egzaminowania i rozmów z rodzicami warto też skorzystać z pomocy tłumacza.

Podobnie jak dla dzieci polskich w szkole podstawowej, również dla dzieci mniejszości narodowych i etnicznych musimy zaplanować obserwacje i pomiary pedagogiczne mające na celu rozpoznanie u uczniów ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się, natomiast w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej – doradztwo edukacyjno-zawodowe we współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną.

Aby zapobiec niepowodzeniom edukacyjnym u dzieci odmiennych kulturowo, niezbędne wydaje się zaplanowanie zajęć dydaktyczno-wyrównawczych dla zniwelowania różnic programowych, opóźnień w cyklu kształcenia.

W grupie dzieci odmiennych kulturowo konieczne jest zdiagnozowanie szczególnych uzdolnień (szczególnie muzycznych, tanecznych, sportowych) i zaproponowanie zajęć rozwijających. Część dzieci, szczególnie młodszych, będzie korzystała z zajęć świetlicowych i pomocy materialnej, np. dożywiania. W tym celu warto nawiązać ścisłą współpracę z pracownikami instytucji pomocy społecznej.

Należy pamiętać, że pomoc dziecku odmiennemu kulturowo może wynikać również z jego niepełnosprawności, niedostosowania społecznego, z zagrożenia niedostosowaniem społecznym, ze specyficznych trudności w uczeniu się, zaburzeń komunikacji językowej, choroby przewlekłej czy zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobu spędzania czasu wolnego, kontaktów środowiskowych. W tych sytuacjach pomoc będzie organizowana na ogólnych zasadach ustalonych w szkole.

Szczególnie ważnym zagadnieniem jest konieczność interwencji psychologa i pedagoga w sytuacjach kryzysowych lub traumatycznych, które mogą pojawić się częściej w grupach zróżnicowanych kulturowo, a także u dzieci z doświadczeniem wojennym.

Dzieci odmienne kulturowo należy systematycznie monitorować w zakresie postępów edukacyjnych i zachowania w szkole. Ewaluacja – szacowanie skuteczności podejmowanych działań – powinna być częsta, np. w okresach tygodniowych, miesięcznych.

Po czwarte – odpowiednie działania opiekuńczo-wychowawcze

Troska o relacje uczeń – uczeń:

- włączenie chętnych uczniów, przedstawicieli samorządu szkolnego, organizacji dziecięcych i młodzieżowych lub grup nieformalnych w działania opiekuńcze, np. oprowadzenie po szkole, przydzielenie nowemu uczniowi kolegi. Oto wypowiedź jednej z dyrektorek szkoły podstawowej: *Każde dziecko czeczeńskie dostało swojego anioła stróża – rówieśnika, z którym siedziało w ławce i który mu pomagał i mówił, kiedy trzeba było coś przepisać z tablicy,*
- zaspokojenie ciekawości dzieci o rówieśnikach z innych kultur poprzez inicjowanie odpowiednich zabaw, gier, konkursów, imprez, uroczystości, projektów integracyjnych oraz dostarczenie okazji do przeżywania pozytywnych

emocji (radości, wesołości, ciekawości, zainteresowania, współczucia), zmniejszania napięcia (lęk, opór, złość) i nudy,

- dostarczenie okazji do odkrycia uniwersalnego podobieństwa między ludźmi, odkrycia różnorodności ludzi w obrębie obcej kategorii etnicznej,
- unikanie rywalizacji, proponowanie wspólnych zadań w grupach mieszanych, szczególnie uczniów wykazujących podobne zainteresowania, pasje czy hobby – tworzenie kół, klubów, grup, innych form spotkań,
- włączenie do kalendarza programu wychowawczego szkoły wybranych świąt, np. Dzień Emigranta, Dzień Uchodźców Afrykańskich, Światowy Dzień Migranta i Uchodźcy, Światowy Dzień Romów, Dzień Praw Człowieka czy Światowy Dzień Życzliwości i Pozdrowień.

Troska o relacje rodzic – szkoła:

- poznanie i zdobycie zaufania rodziców – od ich postawy zależy powodzenie szkoły w integrowaniu i kształceniu dzieci (np. przez umożliwienie dzieciom praktyk religijnych na terenie szkoły),
- stworzenie przyjaznej atmosfery podczas pierwszego spotkania: okazanie gościnności – drobne upominki, nawiązanie rozmowy, uwzględnianie przewagi informacji pozytywnych nad negatywnymi,
- zaplanowanie okazji do pokazania polskiej kultury, jej norm i reguł życia społecznego,
- integrowanie rodziców polskich i cudzoziemskich podczas spotkań, uroczystości, wycieczek,
- angażowanie rodziców z innych kultur, np. prezentacja elementów kultury kraju pochodzenia na forum klasy, muzykowanie, przygotowanie potraw na wspólne świętowanie,
- zadbanie o dobry przepływ informacji rodzice – szkoła, np. przekazanie gotowych druków zwolnień, usprawiedliwień, zaświadczeń, napisanych w wersji obcojęzycznej i po polsku (patrz: „Inny w polskiej szkole”³).

Troska o relacje wychowawca – uczeń:

- zadbanie o czas na rozmowę z dzieckiem,
- zwracanie się do dziecka po imieniu,
- poznanie rodzeństwa, kolegów, przyjaciół dziecka,
- okazywanie empatii i cierpliwości,
- jasne przedstawienie uczniowi oczekiwań i kryteriów oceny z zachowania,
- dopasowanie metod motywowania i dyscyplinowania do specyfiki kulturowej (np. niedopuszczalne jest publiczne ganieńie ucznia, np. Czeczeni, Hiszpanie),

³ *Inny w polskiej szkole*, Miasto Stołeczne Warszawa 2010.

- konsekwencja w postępowaniu,
- okazanie staranności w wyjaśnianiu nieporozumień między uczniami różnych narodowości,
- proponowanie pomocy w kontaktach z dziećmi i dorosłymi w szkole (np. dziecko wietnamskie nie poskarży się, że ktoś mu dokucza).

Przy projektowaniu działań wychowawczych w grupie wielokulturowej należy uwzględnić różnice dotyczące odmiennego postrzegania i rozumienia roli lidera, roli kobiety, poczucia honoru, trybu rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji.

Po piąte – skuteczne działania dydaktyczne

1. Opracowanie koncepcji pracy dydaktycznej przez nauczycieli wszystkich przedmiotów z uwzględnieniem obecności ucznia odmiennego kulturowo:
 - analiza podstawy programowej pod kątem zadań szkoły, celów i treści poszczególnych przedmiotów w zakresie edukacji międzykulturowej,
 - wybór lub opracowanie programu nauczania z uwzględnieniem wybranych treści,
 - udzielanie wsparcia uczniowi – klarowny przekaz, powtarzanie, wyjaśnienia, demonstracja, słowa kluczowe, informacja zwrotna.
2. Uwzględnienie zróżnicowania kulturowego przy doborze metod i form pracy na lekcji:
 - wybierać większość zadań wymagających współpracy, ale uwzględniać preferencje stylów uczenia się (np. Finowie są zorientowani na pracę zespołową, uczniowie arabscy, odwrotnie),
 - dopasować organizację zajęć do wielokulturowej grupy (np. organizując mecz, dobierzmy uczniów według innego kryterium niż pochodzenie, uwzględnijmy udział w zajęciach sportowych dziewcząt w stroju innym niż dotychczas ustalony),
 - opracować zestaw pomocy wizualnych, podręcznych minisłowniczków podstawowych pojęć z poszczególnych przedmiotów; dobrać ćwiczenia indywidualnie dla ucznia słabo znającego język polski,
 - motywować i oceniać – dostosować wymagania edukacyjne do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, dostrzegać i nagradzać drobne sukcesy ucznia odmiennego kulturowo.

3. Inicjowanie projektów edukacyjnych poszerzających fragmentaryczną wiedzę o grupach mniejszościowych czy cudzoziemskich:
 - koncentrowanie się na jednej kategorii etnicznej (np. Wietnamczycy, Litwini, Żydzi – modyfikowanie uprzedzeń i stereotypów) lub
 - koncentrowanie uwagi na różnorodnych kategoriach ludzi, ukierunkowanie na polepszenie stosunku do ludzi w ogóle, a nie do określonej grupy ludzi.

Po szóste – troska o rozwój zawodowy nauczycieli

- doskonalenie nauczycieli (kompetencje międzykulturowe, doskonalenie językowe); dyrektorów (np. zarządzanie różnorodnością), a przede wszystkich (patrz: raport ORE) pedagogów szkolnych (np. interwencje kryzysowe),
- docenianie pracy zespołowej nauczycieli – dzielenie się wiedzą i doświadczeniem (np. nauczyciele języków obcych pomogą nauczycielom innych przedmiotów w opracowaniu słowniczków przedmiotowych),
- zorganizowanie Wewnątrzszkolne Doskonalenie Nauczycieli pod hasłem np. „Uczeń odmienny kulturowo w szkole”, „Wyzwania integracji”, „Edukacja o prawach człowieka” itp.,
- nawiązanie współpracy ze szkołami mającymi podobne doświadczenia, stowarzyszeniem skupiającym przedstawicieli danej społeczności, innymi stowarzyszeniami lokalnymi,
- przygotowanie i pokazywanie modelowych zajęć edukacyjnych dla wychowawców i nauczycieli, np. „Poznajmy się”, „Lekcja modyfikacji stereotypów i uprzedzeń”, „Zrozumieć innych”,
- zgromadzenie w bibliotece szkolnej literatury na temat kultury krajów pochodzenia dzieci, opracowań metodycznych, podręczników dla osób pracujących z uchodźcami, imigrantami, programów integracyjnych, scenariuszy zajęć, czasopism tematycznych,
- świadomy wybór wartościowych tematów z ofert edukacyjnych placówek doskonalenia, grantów Kuratora Oświaty, konferencji, seminariów, warsztatów i projektów polecanych przez agendy rządowe i organizacje pozarządowe.

Ponieważ na Mazowszu osiedla się najwięcej imigrantów w skali kraju (około 33%) i jest to tendencja wzrostowa, Mazowieckie Samorządowe

Centrum Doskonalenia Nauczycieli stale wzbogaca ofertę edukacyjną o spotkania związane z omawianą tematyką:

- w ramach przetargu Mazowieckiego Kuratora Oświaty – „Kształcenie dzieci i młodzieży cudzoziemców. Realizacja obowiązku szkolnego i obowiązku nauki” (2009), „Uczeń odmienny kulturowo w szkole” (2010),
- seminarium „Edukacja wielokulturowa w nowej podstawie programowej”,
- kursy: „Pomoc psychologiczna w sytuacji interwencji kryzysowej”, „Wielokulturowość w szkole”, „Wielokulturowość w przedszkolu”, „Wielokulturowa Azja – inspiracje edukacyjne”, „Wielokulturowa Afryka – inspiracje edukacyjne”,
- warsztaty: „Romowie – przyszłość bez uprzedzeń”, „Kompasik – nauczanie praw człowieka dla dzieci”, „Jak uczyć dzieci tolerancji, akceptacji i otwartości”, „Wielokulturowość i wielojęzyczność”,
- grupy wsparcia dla psychologów, pedagogów i wychowawców.

W planach na kolejny rok szkolny uwzględniliśmy również szkolenie kadry kierowniczej w zakresie zarządzania różnorodnością oraz grupy wsparcia dla wychowawców pracujących z uczniami zróżnicowanymi kulturowo.

Bibliografia

1. Bleszyńska K. *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport na zlecenie ORE w ramach projektu „Edukacja wobec wyzwań migracyjnych”*, Warszawa 2010.
2. *Immy w polskiej szkole*, Miasto Stołeczne Warszawa, 2010.
3. Rządowy program na rzecz społeczności romskiej (mswia.gov.pl).
4. Sielatycki M. *Warszawa różnorodna. Komponent „Edukacja obcokrajowców w Warszawie”*, Warszawa 2007.
5. Todorowska-Sokolowska V. *Dzieci imigrantów. Nowe edukacyjne wyzwanie dla polskich szkół* (www.cmp3.ore.edu.pl).

Autorka jest pracownikiem Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie

Szanowni Państwo

Dyrektorzy, Nauczyciele, Rodzice,

uprzejmie informujemy, że w roku szkolnym 2010/2011 w ponad 100 szkołach w Polsce trwa pilotaż nowych rozwiązań dotyczących pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym organizacji kształcenia specjalnego oraz udzielania uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Pilotaż odbywa się w ramach realizowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej projektu systemowego „Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”, współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego.

Nauczyciele i specjaliści prowadzący zajęcia z uczniem w szkole zespołowo analizują jego specjalne potrzeby edukacyjne, by zaplanować i zorganizować dla niego jak najlepsze wsparcie. Spotkania odbywają się z udziałem rodziców ucznia, którzy współpracują ze szkołą w projektowaniu indywidualnej ścieżki edukacyjnej bądź edukacyjno-terapeutycznej swojego dziecka.

W każdym województwie pilotaż monitorują liderzy - eksperci, którzy pozostają w stałym kontakcie ze szkołami uczestniczącymi w pilotażu i udzielają im potrzebnej pomocy.

Indywidualne podejście do ucznia to wspólna satysfakcja dziecka – które uzyskuje lepsze efekty edukacyjne, nauczyciela – z udziałem którego są one osiągane – i rodzica, który w tym procesie uczestniczy. Zachęcamy więc wszystkie szkoły i placówki do pilotażowego wdrażania przyjętych rozwiązań.

<http://www.men.gov.pl>

Joanna Żepielska

Dzieci uchodźców

Każdego roku miliony ludzi zmuszane są do opuszczenia swoich domów, a często także ojczyzny, z powodu prześladowania ze względu na rasę, wyznanie i poglądy polityczne. Opuszczają swoje domy z powodu wojen, kataklizmów, reżimów totalitarnych. Ludzie ci stają się uchodźcami. Decyzja o wyjeździe jest zwykle nagła, toteż porzucają swój dobytek. W drodze bardzo często dochodzi do rozdzielenia członków rodziny. Wielu uchodźców nie może już nigdy powrócić do swojego kraju.

Organizacja Narodów Zjednoczonych przyjęła w 1951 roku konwencję w sprawie Statusu Uchodźców. Powołano również do życia urząd Wysokiego Komisarza ONZ do spraw Uchodźców (UNHCR). Urząd ten nadzoruje przestrzeganie konwencji i dostarcza uchodźcom pomocy.

W rozumieniu konwencji uchodźca to osoba, która na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem z powodu swojej rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub z powodu przekonań politycznych przebywa poza granicami państwa, którego jest obywatelem, i nie może lub nie chce z powodu tych obaw korzystać z ochrony tego państwa (art. 1A konwencji).

W 2009 roku na świecie było ok. 46 mln uchodźców. Niemalże 1 mln ludzi starało się o przyznanie ochrony, z tego ok. 300 tys. w Europie. W Polsce w 2010 roku wniosek o nadanie statusu uchodźcy złożyło ok. 6,5 tys. osób, a ok. 500 zostało objętych ochroną.

Uchodźcy to szczególna grupa. Nie planują dobrowolnie wyjazdu za granicę, aby poszerzyć swoją wiedzę, zdobyć doświadczenie lub przeżyć przygodę. Uchodźcy opuszczają swoje domy ze strachu o życie swoje i swoich najbliższych i przyjeżdżają do nowego miejsca niemal nic o nim nie wiedząc. Bardzo często jedynym bagażem są traumatyczne doświadczenia. Zaczynają nowe życie w obcej rzeczywistości. Uczą się

nowych procedur, przepisów, języka, obyczajów, kultury. Muszą posłać dzieci do szkoły, znaleźć pracę. Muszą wyleczyć się z urazów fizycznych i psychicznych. Aby to się udało, potrzebują ogromnego wsparcia w budowaniu nowego życia. Potrzebne jest do tego jednak dobre prawo oraz otwartość nowego społeczeństwa.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej w art. 70 oraz Konwencja Praw Dziecka mówią o tym, że każde dziecko ma prawo do edukacji. Zgodnie z Konstytucją Rzeczypospolitej Polskiej edukacja jest w Polsce obowiązkowa dla wszystkich, także dla dzieci cudzoziemskich. O prawie do edukacji dzieci ubiegających się o status uchodźcy, objętych statusem uchodźcy lub mających „zgodę na pobyt tolerowany” mówią przepisy europejskie i polska ustawa o systemie oświaty (w art. 94).

Coraz częściej w polskich szkołach pojawiają się dzieci – uchodźcy. Edukacja jest dla nich niezwykle ważna, niezależnie od tego, jak długo będą przebywały w Polsce. Wielu rodziców – uchodźców zabiega o to, żeby dzieci chodziły do szkoły i pomaga im w nauce. Zdobywanie wykształcenia przez dzieci jest dla nich ogromnie ważne. Daje im to możliwość zapewnienia „normalnego” życia.

Dzieci, zmuszone przez prześladowania do opuszczenia wraz z rodzinami swoich krajów, docierają do Polski często po traumatycznych przeżyciach, są zdezorientowane. Trzeba im zapewnić poczucie stabilizacji i normalności, a przede wszystkim w nowej szkole dzieciom – uchodźcom trzeba zapewnić zrozumienie i życzliwość.

Zanim w klasie pojawi się dziecko – uchodźca, warto przygotować się do takiego spotkania. Dobrze, jeśli przed przyjęciem dziecka uda się załatwić kilka spraw:

- ustalić, z jakiego kraju pochodzi dziecko i jaki ma status prawny w Polsce,
- ustalić, w jakim stopniu dziecko zna język polski i czy obecnie się go uczy,

- przeprowadzić lekcję dotyczącą uchodźców,
- przeprowadzić dla rady pedagogicznej szkolenie lub warsztaty dotyczące uchodźców,
- przeprowadzić rozmowę na temat dziecka – uchodźcy z innymi nauczycielami w szkole, podzielić się informacjami na temat jego zwyczajów i kraju pochodzenia,
- porozmawiać na temat dziecka z innymi dziećmi w klasie (np. podczas godziny wychowawczej),
- skontaktować się z rodziną dziecka, ponieważ stały kontakt z rodzicami może bardzo pomóc dziecku na początku pobytu w nowej szkole,
- zapoznać się z systemem edukacji kraju, z którego pochodzi dziecko; pomaga to zrozumieć, na ile szkoła w Polsce różni się od szkoły znanej dziecku.

Warto również wiedzieć, gdzie w razie potrzeby szukać pomocy, gdzie znajdują się instytucje państwowe zajmujące się uchodźcami i czy można liczyć na pomoc organizacji pozarządowych.

Przygotowanie szkoły, nauczycieli i uczniów na przyjęcie dziecka – uchodźcy może mu ułatwić początki w nowej szkole. Pomoże to również zapobiec kłopotom czy nieporozumieniom.

Kilka uwag na początek

- Trzeba zadbać o to, aby zarówno nauczyciel, jak i dziecko – uchodźca znali nawzajem swoje imiona i nazwiska oraz umieli je poprawnie wymawiać.
- Warto, aby nauczyciel oprowadził dziecko po szkole. Ważne jest to, aby dziecko знаło zwyczaje panujące w szkole i wiedziało, gdzie w razie potrzeby może zwrócić się o pomoc. Nauczyciel powinien pamiętać, że nauka nowych zwyczajów trwa. Nie należy oczekiwać od dziecka, że od razu zapamięta wszystkie zalecenia nauczyciela.
- Rozmowa z dzieckiem, słuchanie tego, co mówi, to najważniejsze, co nauczyciel powinien dla niego zrobić. Aby osiągnąć efekt, warto swój czas poświęcać regularnie. Wartością jest też zapewnienie dziecku choćby minimalnej prywatności podczas tych rozmów.
- Każde dziecko dołączające do klasy w trakcie roku szkolnego potrzebuje specjalnego wprowadzenia do szkoły i do klasy. Takie wprowadzenie jest szczególnie ważne dla dziecka – uchodźcy, ponieważ pomaga mu „osiedlić się” w nowym miejscu. System edukacji w krajach pochodzenia dzieci – uchodźców jest bardzo różny. Szkoły mogą być zorganizowane w inny sposób, a metody prowadzenia zajęć są zazwyczaj bardziej sformalizowane. Dobrze wprowadzenie dziecka do nowej szkoły i klasy zajmuje oczywiście mnóstwo czasu. Dobrze jest, aby dziecko mogło podczas zajęć odwołać się do ilustrowanych objaśnień, diagramów, wykresów. Warto dostarczyć dziecku jak najwięcej pomocy naukowych.
- Dzieci powinny wiedzieć, że mogą poprosić o pomoc zawsze, kiedy nie rozumieją zadania lub polecenia.
- Warto posadzić dziecko w jednej ławce z życzliwym i otwartym uczniem. Nowe dziecko w klasie może początkowo polegać na pomocy nowego kolegi. Warto też pamiętać, że wśród rówieśników dziecko szybciej nauczy się języka.
- Warto zachęcać dziecko do aktywnego udziału w życiu klasy lub szkoły, głównie wtedy, gdy będzie musiało nawiązać kontakt z innymi dziećmi.
- Nauczyciel powinien organizować dużo zajęć, które wymagają współpracy w grupie. Pomagają one dziecku w nauce języka, tym bardziej, jeśli będą wymagały od dziecka aktywnego udziału w zajęciach.
- Na początku dzieci są onieśmiałe nową sytuacją. Dlatego zamykają się w sobie, ograniczają swoją komunikację do gestykulacji i potakiwania głową. Jednak okres niemówienia szybko mija. Warto zaakceptować na jakiś czas taki sposób porozumiewania się. Słuchanie jest naturalne w nauce języka.
- Trzeba pamiętać, że dziecku – uchodźcy dużo bardziej niż innym uczniom potrzebny jest odpoczynek. Bardzo często dzieci – uchodźcy ze zmęczenia przestają słuchać i uważać. Wynika to ze stresujących sytuacji, które przeżywa dziecko w procesie uczenia się nowej rzeczywistości.

Trzeba pamiętać, że dzieci – uchodźcy bardzo często doświadczają wielu stresujących sytuacji. Wiele z nich musi sobie radzić ze stresem, jakim jest bycie uchodźcą. Dzieci, które są mniej odporne psychicznie, stają się podatne na stres i wiele z nich pokazuje to w swoim zachowaniu. Wiąże się to z poczuciem straty, traumą, zmianami. W sytuacji kiedy wcześniejsze przeżycia dziecka mają wpływ na jego zachowanie, niezbędna jest rozmowa z jego rodzicami. Bardzo często w takiej sytuacji szkoła musi skorzystać z pomocy tłumacza. Rodzice dziecka – uchodźcy powinni wiedzieć, że znajdzie ono dobrą opiekę w szkole i będzie w niej bezpieczne.

Dyrekcja szkoły i nauczyciele powinni wyposażyć rodziców w materiały dotyczące systemu edu-

kacji w Polsce. Rodzice powinni również otrzymać materiały informacyjne na temat szkoły i zasad w niej panujących. Warto, aby wiedzieli, do kogo mogą się zwrócić z poszczególnymi problemami swoich dzieci.

- Strona internetowa www.refugee.pl tworzona przez wolontariuszy dla uchodźców i o uchodźcach.

Gdzie szukać dodatkowych informacji

- Warto zajrzeć na stronę www.uchodzcydoszkoły.pl. Znajduje się tutaj szereg informacji związanych z edukacją dzieci – uchodźców w polskich szkołach: o uchodźstwie, prawie oświatowym, edukacji międzykulturowej, najczęstszych problemach, dobrych praktykach i szkoleniach.

Bibliografia

1. Kompas. Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą, Stowarzyszenie dla dzieci i młodzieży SZANSA, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005.
2. Kubin K. Praca z klasą wielokulturową. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli, Forum na Rzecz Różnorodności Społecznej, Seria Wydawnicza „Maieutike” nr 1/2010.

Autorka jest trenerką i autorką materiałów edukacyjnych

Szanowni Państwo Rodzice i Nauczyciele,

Ministerstwo Edukacji Narodowej przygotowało projekt zmian w ustawie o systemie oświaty, które dadzą możliwość uratowania części szkół przed likwidacją. W ostatnich dniach Związek Nauczycielstwa Polskiego wystąpił jednak z odezwą, w której w nieuprawniony sposób straszy rodziców katastroficznymi wizjami efektów tych zmian.

Chcę zdecydowanie Państwa uspokoić, że przygotowane przepisy są wyłącznie formą pomocy dla społeczności lokalnych, zainteresowanych przejęciem do prowadzenia szkoły przeznaczonej przez samorząd do likwidacji. Przepis ten ma dać możliwość przekazania takiej szkoły na przykład stowarzyszeniu założonemu przez rodziców i w ten sposób ocalić miejsca nauki.

Przekazana szkoła nadal jest szkołą publiczną, bezpłatną i dostępną dla wszystkich uczniów, a za ocenę jakości nauczania nadal odpowiadają powołane do tego służby nadzoru pedagogicznego. Uczą w niej ci sami nauczyciele, zaś uczniowie nie muszą opuszczać murów swojej szkoły. Społeczność nie traci często najważniejszego ośrodka skupiającego wiele lokalnych działań.

Planowane zmiany zakładają rezygnację z dotychczasowego ograniczenia, które umożliwia organowi prowadzącemu przekazanie jedynie szkół liczących nie więcej niż 70 uczniów. Na mocy tych przepisów samorządy przekazały przez dwa lata tylko 11 szkół. Warto więc przypomnieć, że przed wprowadzeniem tych przepisów ZNP także straszył masowością zjawiska, jak widać – bezpodstawnie. Należy podkreślić, że np. stowarzyszenie założone przez rodziców również obecnie może przejąć do prowadzenia większą szkołę, ale wiąże się to z wcześniejszą likwidacją placówki i – co za tym idzie – pozbawieniem jej źródeł finansowania na kilka miesięcy. Nowe przepisy mają na celu zniesienie tego ograniczenia.

Dodatkowo proponujemy, żeby przekazanie szkoły odbywało się w trybie określonym w ustawie o działalności pożytku publicznego. Zapewni to przejrzystość procesu przekazania i pewność lokalnego środowiska, że ci, którzy biorą odpowiedzialność za prowadzenie szkoły, mają m.in. doświadczenie w działalności oświatowej.

Proponowane przez nas zmiany stworzą również inne możliwości działań w obliczu niżu demograficznego, który w najbliższych latach będzie nadal zagrażać istnieniu wielu szkół. By zapobiec ich likwidacji proponujemy samorządom także możliwość grupowania szkół. Wspólna kadra pedagogiczna i wspólne zarządzanie dadzą małym szkołom szansę korzystania z nauczycieli z kwalifikacjami w każdym przedmiocie i dostęp do specjalistów, który obecnie jest niemożliwy. Nauczyciele zyskają pełne etaty w grupie, zamiast szukania części etatów w kilku szkołach.

Rozumiem, że proponowane przez MEN zmiany mogą godzić w interes ZNP, ale na pewno nie jest on zgodny z interesem nauczycieli likwidowanej szkoły. Ci najczęściej po prostu tracą zatrudnienie. Przekazanie lub grupowanie będzie dla nich szansą na kontynuowanie pracy ze swoimi uczniami w tym samym budynku szkolnym.

Z poważaniem
Katarzyna Hall
Minister Edukacji Narodowej

Dzieci przewlekłe chore

1. Wstęp

Choroby przewlekłe często występują wśród dzieci w wieku szkolnym, a ze względu na swój przebieg i bezpośredni wpływ na chorego, mogą stać się istotną przyczyną wpływającą na kondycję psychofizyczną ucznia, co może przełożyć się na jego wyniki w nauce, funkcjonowanie społeczne w klasie, motywację do uczenia się i nadmierną absencję na zajęciach szkolnych. Choroba i stan zdrowia dziecka nią spowodowany jest też główną przyczyną, która izoluje ucznia z grona rówieśników i skazuje na nauczanie indywidualne.

Uczniowie przewlekłe chorzy, dotknięci takimi chorobami, które uniemożliwiają im aktywne uczestniczenie w zajęciach szkolnych, są siłą rzeczy pozostawieni na uboczu życia szkolnego i rówieśniczego. Tak więc zadania szkoły to nie tylko realizacja obowiązku szkolnego, ale również, w miarę potrzeb i możliwości chorego ucznia, uspołecznianie i zaspokajanie potrzeb kontaktu ze społecznością klasową i szkolną.

Istnieje też znacząca grupa uczniów, która pomimo przewlekłej choroby, w miarę swoich możliwości, aktywnie uczestniczy w zajęciach szkolnych. Jednak ich stan zdrowia i zaburzenia mają znaczący wpływ na osiągnięcia szkolne i prawidłowe funkcjonowanie psychospołeczne. Rozpoznanie ograniczeń i możliwości uczniów jest ważną przesłanką do prawidłowego oceniania i rozumienia ich zachowań.

Światowa Organizacja Zdrowia definiuje chorobę przewlekłą jako wszelkie zaburzenia lub odchylenia od normy, które mają jedną lub więcej z następujących cech:

- są trwałe,
- pozostawiają po sobie inwalidztwo,
- spowodowane są nieodwracalnymi zmianami patologicznymi,

- wymagają specjalnego postępowania rehabilitacyjnego albo według wszelkich oczekiwań wymagać będą długiego okresu nadzoru, obserwacji czy opieki.

Inna definicja określa chorobę przewlekłą jako nieodwracalny stan chorobowy wymagający obserwacji specjalistycznej dłuższej niż dwa miesiące, ciągłego leczenia, które nie przynosi efektów. Charakteryzuje się czasem „ciszy” – remisji i nawrotów.

Do chorób przewlekłych możemy zaliczyć między innymi: astmę/alergię, epilepsję, cukrzycę oraz choroby serca. Mogą one towarzyszyć człowiekowi od urodzenia lub zostać nabyte w wieku późniejszym.

W 2000 roku Instytut Matki i Dziecka¹ przedstawił badania dotyczące chorób przewlekłych występujących wśród dzieci i młodzieży. W badaniu na pytania ankietowe odpowiadali rodzice dzieci w wieku od 0 do 14 lat i od 15 do 19 lat.

Najczęściej zgłaszane przez rodziców choroby przewlekłe dotyczące polskich dzieci w wieku 0-14 lat to: uczulenia i alergie (9,9% populacji), skrzywienia kręgosłupa, wady postawy, płaskostopie (7% populacji), przewlekły nieżyt oskrzeli, astma i inne choroby płuc (4,7% populacji), choroby nerek i układu moczowego (1,6%), nerwice (1,6%), choroby skóry (1,3%), choroby serca (1,0%).

W przytaczanych badaniach stwierdzono, iż choroby przewlekłe częściej występują u chłopców niż u dziewczynek. Również częściej chorują dzieci z większych aglomeracji miejskich niż z małych miast i wsi. Autorzy raportu upatrują tę różnicę w większej świadomości medycznej i łatwiejszym dostępie do specjalistycznej służby zdrowia przez rodziców miejskich dzieci. Badacze

¹ Sendecka E., Ruszkowska L. *Choroby przewlekłe wśród dzieci i młodzieży* [w:] *Zdrowie naszych dzieci*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2000.

zwrócili również uwagę na sytuację materialną dzieci przewlekle chorych. I tak dzieci chorujące na najczęściej występującą chorobę przewlekłą (alergię i uczulenia) pochodzą z rodzin o bardzo wysokim statusie materialnym, natomiast dzieci z takimi chorobami, jak choroby psychiczne, nerwice, padaczka (1% populacji) pochodzą z rodzin o złej i bardzo złej sytuacji materialnej.

Choroby przewlekłe są główną przyczyną powstawania niepełnosprawności. Jak wynika z badań przeprowadzonych w 2000 roku², około 77% przypadków niepełnosprawności ma swoją pierwotną przyczynę w chorobach. Jednocześnie co dwudziesta osoba stała się niepełnosprawna przed 15 rokiem życia.

Najczęściej wymienianymi grupami schorzeń powodującymi niepełnosprawność są: choroby układu krążenia (np. choroby serca) – 44%, dysfunkcje narządów ruchu – 43% i schorzenia neurologiczne – 25% ogółu osób niepełnosprawnych.

Jak widać z przytoczonych badań, problem chorób przewlekłych panujących wśród polskich uczniów jest dość znaczący. Różnorodność schorzeń, ich kancerogenność, wpływ na stan psychofizyczny ucznia jest zróżnicowany. Na co dzień w szkole nauczyciele mają do czynienia z uczniami, których stan zdrowia pozwala na pełnienie roli ucznia, jednak niektóre choroby mogą przebiegać dynamicznie, a to może przekładać się na zaburzenia w funkcjonowaniu dziecka. Dlatego też wiedza na temat najczęściej spotykanych chorób i ich wpływu na samopoczucie dziecka jest nauczycielowi niezbędna.

2. Uczniowie przewlekle chorzy. Opis zachowania dziecka w klasie

Ze względu na różnorodność chorób przewlekłych występujących w populacji polskich uczniów trudno jest podać jeden zwarty opis zachowania dziecka chorującego na przewlekłe schorzenie. Na jego obraz będzie miał wpływ:

- rodzaj choroby,
- to, czy jest ona aktualnie w stadium aktywności (np. u alergików czas wzmożonego występowania alergenów), czy w stadium utajnienia,
- rodzaj podawanych leków i ich wpływ na obniżenie poziomu koncentracji,
- to, czy choroba występuje od urodzenia, czy ujawniła się później,

- to jak choroba wpływa na aktywność fizyczną i psychiczną ucznia.

Specjaliści podają kilka wspólnych zachowań dla dzieci przewlekle chorych, które mają swoje podłoże w ogólnym osłabieniu sprawności psychoruchowej wywołanej chorobą. Są to:

- zaburzenia osobowości związane z niezaspokojeniem potrzeb,
- negatywne postawy w stosunku do nauki, kolegów, nauczycieli, rodziców,
- negatywny obraz własnej osoby.

Najczęstszą postawą występującą wśród dzieci chorych jest postawa lękowa. Chore dziecko, jeżeli tylko zdaje sobie sprawę ze swojego stanu zdrowia, często reaguje lękiem na sytuacje, które mogą mu bezpośrednio zagrażać czy powodować nasilenie objawów chorobowych. Silnym bodźcem wywołującym lęk na terenie szkoły jest stres związany z klasówkami, egzaminami czy nawet zwykłym ustnym sprawdzeniem wiadomości ucznia na lekcji. Chore dzieci mogą wtedy reagować wzmożeniem objawów, np. astmatycy – dusznościami, dzieci chore na serce – przyspieszonym pulsem, omdleniami.

Na drugim biegunie są dzieci, które obwiniają siebie i mają znaczne poczucie winy ze względu na swoją chorobę. Czują się wykluczone z grona rówieśników, dotkliwie przeżywają fakt, że nie mogą w pełni uczestniczyć w życiu klasy czy szkoły. Takie poczucie winy może objawiać się lekceważeniem swojej choroby, bagatelizowaniem ograniczeń, które za sobą niesie. Uczeń, mimo wyraźnych przeciwwskazań medycznych, stara się wykonywać czynności, które mogą stać się przyczyną ujawnienia objawów chorobowych. Taką postawę spotykamy u dzieci, które zapadły na chorobę przewlekłą w późniejszym wieku, a do czasu jej ujawnienia wiodły życie takie, jak ich zdrowi rówieśnicy. Bagatelizowanie choroby jest też często spotykane u nastolatków w okresie, kiedy bardzo znacząca staje się dla dziecka opinia o nim jego rówieśników. Bycie w grupie, przynależność do niej jest silniejsza niż strach przed wzmożeniem objawów choroby.

Bywają też uczniowie chorzy, którzy ze względu na swoje indywidualne cechy charakteru lub nadopiekuńczość rodziców wykorzystują swoją chorobę do manipulowania otoczeniem. W momentach dla nich niewygodnych symulują objawy choroby, ostentacyjnie zażywają leki, mierzą sobie puls, udają napady. Jest to bardzo trudna

² Niepełnosprawni – normalna sprawa, Raport Integracji, Warszawa 2001.

sytuacja dla nauczyciela, ponieważ lekceważenie tych objawów może zagrażać zdrowiu i życiu chorego ucznia. Nawet jeżeli wiemy, że uczeń w danej chwili symuluje, powinniśmy podjąć radykalne kroki w kierunku niesienia pomocy, albowiem mamy do czynienia z dzieckiem, które obiektywnie choruje przewlekle i nie jesteśmy w stanie ocenić, na ile dane objawy są udawane, a na ile prawdziwe.

Istnieją czynniki, które mogą spowodować nasilenie objawów. W zależności od rodzaju choroby będą to:

- wzmożona aktywność ruchowa,
- nadmiar bodźców świetlnych i dźwiękowych,
- nasilone występowanie alergenów,
- obniżona odporność organizmu związana z okresowym występowaniem u innych dzieci chorób, np. górnych dróg oddechowych.

3. Rozumienie problemu: diagnoza – potrzeby dziecka i rodziny

Według Światowej Organizacji Zdrowia³ (WHO) stan zdrowia człowieka należy rozpatrywać w następujących aspektach:

1. Klasyfikacja stanu zdrowia – ocena stanu zdrowia (diagnoza):
 - przebieg choroby i etiologia, objawy, symptomy i wyniki badań,
 - cechy jednostki (nawyki, cechy osobowości).
2. Funkcjonowanie i niepełnosprawność:
 - aktywność jednostki (codzienne czynności, umiejętności, sprawności),
 - relacje społeczne,
 - uczestnictwo w życiu społecznym.

Diagnostując dziecko od strony pedagogicznej, zazwyczaj zwracamy uwagę na następujące obszary: rozwój fizyczny, rozwój społeczno-emojonalny i rozwój intelektualny.

Oceniając rozwój fizyczny dziecka, sprawdzamy jego kondycję i sprawność ruchową oraz jego stan zdrowia. Obserwacji tych możemy dokonać w trakcie wykonywania przez dziecko czynności związanych z aktywnością ruchową: gra w piłkę, zabawy na świeżym powietrzu, dłuższe spacery.

Dzieci z zaburzonym rozwojem ruchowym i zdrowotnym będą wykazywać wzmożoną męczliwość, będą niechętnie uczestniczyły w zabawach ruchowych, będą miały trudności przy zmianie pozycji ciała, np. z siadu płaskiego do pozycji stojącej. Mogą nadmiernie się pocić, dostawać ataków kaszlu.

Jak wiemy, rozwój fizyczny jest ściśle powiązany z rozwojem społeczno-emojonalnym i intelektualnym dziecka. Dziecko z wadami rozwojowymi i złym stanem zdrowia wykazuje następujące objawy:

- męczliwość – szybciej się męczy przy pracy fizycznej i umysłowej,
- obniżoną wydolność – ma mniejsze możliwości prawidłowego spostrzegania, zapamiętywania i odtwarzania wiadomości,
- zaburzoną koncentrację – ma trudności w dłuższym skupieniu uwagi.

W efekcie tych zaburzeń uczeń nie uzyskuje dobrych wyników w nauce, traci motywację do pracy i osiąga gorsze wyniki w nauce niż wskazuje na to jego potencjał intelektualny.

WHO⁴ podaje też skutki zaburzeń koncentracji uwagi będących rezultatem stanu chorobowego jednostki, rozpatrując je w trzech płaszczyznach.

1. Uszkodzenia – nieuwaga, problemy z koncentracją, nadpobudliwość.
2. Ograniczenie aktywności – trudności w odrabianiu lekcji, nieumiejętność oczekiwania na swoją kolej.
3. Utrudnienia uczestnictwa – „problemowe dziecko”, wyłączenie z zajęć lekcyjnych.

W przypadku dzieci przewlekle chorych uczęszczających do placówek masowych wydaje się, że najistotniejsze jest zachowanie równych szans dla wszystkich uczniów. Żadne dziecko nie powinno być dyskryminowane ze względu na swój stan zdrowia i z tego powodu nie powinno czuć się wykluczone. W takim wypadku niezbędna jest podstawowa wiedza nauczycieli o danym schorzeniu i jego ograniczeniach. Najlepsze informacje o stanie zdrowia dziecka mają rodzice. Powinni być oni przez szkołę zachęceni do przekazywania tych informacji szkolnej pielęgniarce. Jej gabinet to najlepsze miejsce do przechowywania dokumentacji medycznej o dziecku. Jeżeli w danej placówce uczy się kilkoro dzieci chorujących na przewlekle choroby, to ważne jest, aby

³ Międzynarodowa klasyfikacja uszkodzeń, aktywności i uczestnictwa ICIDH, Genewa 1980.

⁴ Ibidem.

szkolna pielęgniarka w trakcie rady pedagogicznej udzieliła nauczycielom podstawowych informacji co do potrzeb i możliwości tych uczniów. Informacje o charakterystycznych zachowaniach, ograniczeniach i możliwościach chorych dzieci można też czerpać z różnego rodzaju broszur wydawanych nakładem poradni specjalistycznych lub stowarzyszeń działających na rzecz osób chorych na dane schorzenie. Na przykład w broszurze dotyczącej padaczki⁵, oprócz porad, jak postępować z dzieckiem w czasie napadu, możemy znaleźć następujące rozdziały:

1. Czy dzieci chore na padaczkę powinny chodzić do przedszkola?
2. Do jakiej szkoły powinny chodzić dzieci chore na padaczkę?
3. Czy dziecko chore na padaczkę może uprawiać sport?

Informacje zawarte w broszurach są opracowane zwięźle, osoba zainteresowana znajdzie w nich odpowiedź na najważniejsze pytania oraz dużo pomocnych wskazówek i porad. Wiele istotnych informacji można również uzyskać na stronach WWW, wystarczy jedynie wpisać nazwę interesującej nas jednostki chorobowej.

Choroba przewlekła, a szczególnie choroba, na którą choruje dziecko od urodzenia czy wczesnego dzieciństwa, bardzo obciąża jego rodzinę. Początkowo rodzice przeżywają okres bezradności i zagubienia. Poszukują winy w sobie, obwiniają się nawzajem. Jeżeli stan dziecka wymaga dłuższej hospitalizacji, rodzice żyją w rozłące, a to zagraża stałości związku. Często zdarza się, że rodzina się rozpada i do choroby dziecka dochodzi jeszcze problem rozstania rodziców. Nie jest to wcale odosobnione zjawisko, ojcowie zostawiają chore dzieci, szczególnie w przypadku gdy nie oni są nosicielami choroby. Rzadziej, jeżeli chorobę, np. dystrofię mięśniową czy hemofilię, przenosi męski potomek.

Kolejny etap to niezgoda na zaistniałą sytuację, oswajanie z problemem, próby poszukiwania pomocy i coraz to nowszych metod terapeutycznych. Rodzice zaczynają poszukiwania, czytają, znajdują grupy wsparcia wśród innych rodziców i specjalistów. Stają się „ekspertami” od choroby swojego dziecka. Specjalistami od inhalacji, masaży, ćwiczeń, podawania leków, robienia zastrzyków. Działają w ciągłej gotowości, podporządkowują swoje życie osobiste i zawodowe utrzymaniu w zdrowiu swojego dziecka. Stają się terapeutami dla swojego dziecka, jednak sami pozostawieni są często bez wsparcia i jakiegokolwiek terapii.

Ciężka i długotrwała choroba dziecka bywa też często przyczyną wielu frustracji i problemów emocjonalnych. Wypieraniu trudności, szukaniu ukojenia w alkoholu czy lekach. Ciągła walka z trudnościami, chorobą, niemocą dziecka i własną budzi również agresję. Rodzice stają się roszczeniowi, agresywni w kontaktach z instytucjami, nastawieni na bezwarunkową pomoc i ułatwienia w codziennym życiu.

Rodzice dzieci niepełnosprawnych czy chorych często są traktowani przez specjalistów czy instytucje jako osoby „niepełnosprawne”, mało rozumiejące, natrętne, roszczeniowe. To bardzo utrudnia wzajemne kontakty i porozumienie. Agresywne postawy rodziców często są spowodowane brakiem empatii i zrozumienia ze strony osób, z którymi spotykają się na co dzień. Każdy rodzic traktuje przypadek choroby swojego dziecka jako jedyny i najważniejszy, a spotyka się z lekarzami, terapeutami czy pielęgniarkami, dla których przypadek ich dziecka jest jednym z wielu rutynowych przypadków. Często specjaliści odpowiadają na pytania rodziców z niechęcią, nie udzielają obszernych odpowiedzi, nie uspokajają, nie przekazują istotnych wskazówek.

Na terenie szkoły rodzic spotyka się z nauczycielami, dyrektorem, pedagogiem, psychologiem. Przynosi z sobą bagaż pozytywnych lub negatywnych doświadczeń w kontaktach z instytucjami. Oczekuje pomocy i zrozumienia, często tylko wysłuchania oraz potraktowania go z uwagą, ponieważ to on jest „specjalistą” od swojego dziecka. Pracownicy szkoły nie zawsze są gotowi do współpracy z rodzicami, ich negatywny stosunek do rodziców często jest spowodowany niewiedzą i niezrozumieniem potrzeb chorego ucznia. Czasami w tych pierwszych kontaktach wystarczy tylko wysłuchać rodzica, poprosić o niezbędną dokumentację, skierować go do poradni psychologicznej. Umówienie się na następne spotkanie da nam czas na to, aby poznać problem ucznia, zapoznać się z dokumentacją, sięgnąć do specjalistycznych wydawnictw, aby zapoznać się z chorobą czy niepełnosprawnością dziecka.

4. Wskazówki metodyczne

Podstawową wskazówką dla nauczycieli pracujących z uczniami przewlekłe chorymi jest zapoznanie się z etiologią schorzenia, występującymi objawami i wskazaniami.

⁵ Matthes A., Scheneble H. *Nasze dziecko ma napady. Padaczka u dzieci. Poradnik dla rodziców*, BiFolium, Lublin 2000.

Tylko wiedza o danym schorzeniu może uchronić nauczyciela przed irracjonalnym lękiem z kontaktem z chorym uczniem lub przed bagatelizowaniem jego dolegliwości chorobowych.

Chore dziecko nie zawsze potrzebuje wzmoczonej opieki, ale powinno mieć poczucie bezpieczeństwa i pewność, że na terenie szkoły znajdzie osoby, które wykażą się empatią i zrozumieniem jego potrzeb. Istotne jest też to, aby wiedzieć, z jakimi ograniczeniami dla ucznia wiąże się dana choroba, co powodują leki, które przyjmuje, czego dany uczeń nie powinien robić.

Nie wszystkie choroby przewlekłe wpływają w znacznym stopniu na zaburzenia w funkcjonowaniu osoby chorej. Większość chorych przewlekłe uczniów nie wymaga specjalnie wzmoczonej uwagi, jest jednak pewna grupa dzieci, których choroby są obciążone większym ryzykiem niż pozostałe, np.

1. **Astma** – dzieci chore na tę chorobę nie powinny wykonywać czynności, które wiążą się ze wzmocnionym wysiłkiem fizycznym, mogą źle czuć się przy zwiększonej ilości alergenów takich jak kurz, pyłki roślin, czy przy oddychaniu mroźnym powietrzem. Tacy uczniowie najczęściej mają zwolnienia z zajęć wf. Przy nasilonej chorobie chorzy zażywają leki wziewne, mają przy sobie różnego rodzaju inhalatory. Większość leków wpływa na obniżenie koncentracji, niekiedy powoduje senność, spadek nastroju. Objawy to duszności i napady kaszlu.
2. **Cukrzyca** – choroba należąca do schorzeń zaburzonego metabolizmu. Dzieci chore na cukrzycę mogą mieć obniżoną koncentrację, być sennie. Cukrzyca niesie za sobą wiele powikłań, np. pogorszenie wzroku. Dzieci chore na cukrzycę powinny być na specjalnych dietach, czasami istnieje konieczność zjedzenia małego posiłku w czasie lekcji. Niekiedy uczniowie robią sobie zastrzyki z insuliny, np. za pomocą „pióra insulinowego”. To, czy dziecko robi sobie tego typu zastrzyki, jest ważną informacją dla nauczycieli, ponieważ zdarzały się przypadki, że dziecko robiące sobie zastrzyk z insuliny było posądzane o zażywanie narkotyków na terenie szkoły. U osób z cukrzycą wskazany jest umiarkowany wysiłek fizyczny.
3. **Choroby serca** – to cała grupa różnorodnych zaburzeń pracy serca i układu krążenia. Uczniowie z tymi schorzeniami powinni unikać wysiłku fizycznego, dusznych i gorących pomieszczeń, kontaktu z osobami chorymi na in-

fekcje kataralne. Dużym zagrożeniem bywa podwyższenie ciepłoty ciała. Dzieci często opuszczają zajęcia lekcyjne ze względu na unikanie kontaktu z chorymi dziećmi, np. w okresach epidemii grypy, najczęściej mają zwolnienia z zajęć wf.

4. **Epilepsja** – choroba neurologiczna. Do szkoły masowej najczęściej uczęszczają uczniowie, których choroba łatwo poddaje się farmakoterapii. Systematyczne podawanie leków ogranicza występowanie napadów. Uczniowie z epilepsją często mają chwilowe zaburzenia świadomości, miniwyłączenia się. Mogą źle reagować na migoczące światło, np. źle się czują na lekcjach informatyki, lub na zbyt duże nasilenie dźwięków. Epilepsja wpływa na zachowanie się dziecka, często „bez powodu” bywa ono podenerwowane, impulsywne, nieadekwatnie reaguje na bodźce. Dzieci z epilepsją nie powinny uprawiać sportu wyczynowego, niewskazany jest nadmierny, długotrwały wysiłek.

Praca z uczniami cierpiącymi na choroby przewlekłe nie wymaga od nauczyciela wyjątkowo specjalnych umiejętności. Wystarczy, aby nauczyciel stosował się do zasad indywidualizacji procesu dydaktycznego, prowadził zajęcia z wykorzystaniem aktywizujących metod pracy, dbał o dobrą komunikację pomiędzy uczniami, uczniami a nauczycielem i nauczycielem a rodzicami. Przestrzegał zasad równego uczestnictwa wszystkich uczniów w życiu klasy, nie wyłączał uczniów chorych z uczestnictwa w wycieczkach, dodatkowych zajęciach. Rolą nauczyciela jest także zorganizowanie wycieczki, aby wszystkie dzieci z klasy mogły w niej bezpiecznie uczestniczyć, choćby przez opracowanie fakultatywnych programów dla uczniów całkowicie sprawnych i chorych lub z ograniczoną sprawnością.

W codziennej pracy nauczyciele nie będą mieli do czynienia z uczniami, których stan zdrowia jest bardzo osłabiony ze względu na występowanie przewlekłego schorzenia. Takie dzieci najczęściej objęte są nauczaniem indywidualnym w domu. Jest to związane z ich stanem zdrowia i bezpośrednimi zagrożeniami, które niesie za sobą aktywne uczestnictwo w lekcjach w klasie.

4.1. Nauczanie indywidualne w domu

Jak wynika z badań opublikowanych w raporcie Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka⁶, przeprowadzonych w 2010 roku w 121 szkołach

⁶ *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Raport z monitoringu*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2010.

podstawowych i gimnazjach, około 1% uczniów korzysta z nauczania indywidualnego. Nauka ta prowadzona jest na podstawie orzeczeń poradni psychologiczno-pedagogicznych wydawanych z powodu złego stanu zdrowia dziecka. Ponad $\frac{3}{4}$ uczniów nauczanych indywidualnie uczy się w tym trybie długotrwale, nierzadko przez cały okres edukacji.

W naszym systemie szkolnym nauczanie indywidualne w większości przypadków realizowane jest w domu ucznia lub na terenie szkoły, jeżeli w domu nie ma na to warunków, i prowadzone przez wykwalifikowanych nauczycieli. Najczęściej jeden nauczyciel uczy wszystkich przedmiotów. Dużym problemem jest jednak przyznawany wymiar godzin. Według przepisów⁷ jest on ustawiony „widelkowo”, w zależności od poziomu nauczania. Z cytowanych badań wynika, że tylko w 6% badanych szkół wymiar godzin indywidualnego nauczania zależał od potrzeb ucznia. W większości wypadków wykorzystywano najniższy możliwy wymiar godzin, realizowany najczęściej w ciągu dwóch dni nauki.

Uczniowie nauczani indywidualnie realizują program przedmiotów objętych planem nauczania danej klasy. Jednak w uzasadnionych wypadkach, na wniosek nauczyciela pracującego z uczniem chorym, dyrektor szkoły może zgodzić się na rezygnację z niektórych treści nauczania. To samo dotyczy niektórych przedmiotów. Najczęściej uczniowie nauczani w domu nie mają: religii, wf-u, plastyki, muzyki, języków obcych, informatyki i techniki.

Problem uczniów nauczanych w domu jest bardzo złożony. Dziecko przeżywa obniżoną aktywność związaną z chorobą, czuje się zagrożone, napęnia je lęk, do tego dochodzi poczucie wykluczenia, brak więzi z grupą rówieśniczą, obniżona motywacja. Nauczyciele, którzy przychodzą do dziecka, powinni zdawać sobie sprawę z tych wszystkich aspektów. Uczeń powinien realizować program danej klasy, ale należy też pamiętać o aspekcie terapeutycznym. Nie można zwalniać dziecka z wykonywania zadań i realizacji wymaganych treści, ale powinno się dostosowywać metody i tempo pracy do indywidualnych możliwości dziecka. Nie powinno się traktować chorego ucznia zbyt pobłażliwie, ponieważ dziecko to wyczuwa i wykorzystuje. Nie można również

stawiać zbyt wygórowanych wymagań, ponieważ wydolność ucznia jest obniżona.

Nauczyciele prowadzący nauczanie w domu powinni pamiętać o podtrzymywaniu więzi chorego dziecka z klasą. Jeżeli jest to możliwe, powinno się organizować lekcje, na które uczeń przyjdzie do szkoły. Natomiast jeżeli jego stan zdrowia na to nie pozwala, niektórzy koledzy powinni odwiedzać chorego w domu, pisać do niego listy, przygotowywać upominki na święta czy urodziny. Więzy koleżeńskie mogą wpływać na samopoczucie, a to poprawia ogólny stan zdrowia chorego dziecka. Jednak do tych kontaktów trzeba obie strony odpowiednio przygotować i pokierować nimi. Nie organizować takich spotkań bez uprzedzenia, ustalenia ich zasady z rodzicami i uczniami. Trzeba też zwrócić uwagę na samopoczucie chorego ucznia i na stosunek do niego pozostałych uczniów z klasy.

Należy również przewidzieć, że w relacjach rówieśniczych u dzieci przewlekle chorych zauważyć można znaczny poziom neurotyzmu, czyli nadwrażliwości. Są one bardziej skoncentrowane na sobie, a przez to mogą reagować lękiem na nowe sytuacje. Dzieci te ujawniają ponadto problemy ze skuteczną kontrolą negatywnych emocji, bywają też mniej empatyczne oraz gorzej komunikują się z innymi nieznanymi osobami. Dzieje się tak dlatego, że dolegliwości somatyczne, ból, obniżony poziom samopoczucia utrudnia im bycie w pełni samodzielnym, niezależnym od rodziców czy opiekunów⁸.

4.2. Organizacja pobytu dziecka przewlekle chorego w szkole

Według danych zebranych przez Helsińską Fundację Praw Człowieka⁹ nauczanie indywidualne jest realizowane nie tylko w domu ucznia.

Miejsce realizacji nauczania indywidualnego	% uczniów szkoły podstawowej	% uczniów gimnazjum
w domu	44%	43%
w szkole	25%	33%
w domu i szkole	31%	24%

Przyczyna realizacji nauczania indywidualnego w szkole bywa różna: złe warunki lokalowe w domu, alkoholizm jednego z rodziców, decyzja lub zalecenia poradni, woła rodziców, zalecenia

⁷ www.ko.rzeszow.pl/zalaczniki/dokumenty/0102200606.doc

⁸ Ziółkowska B. *Dziecko chore w domu, w szkole i u lekarza. Jak wspomagać rozwój dzieci przewlekle chorych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.

⁹ *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, ibidem.

¹⁰ Ibidem.

lekarza, wskazania nadzoru pedagogicznego.

Nauczanie indywidualne realizowane w szkole z pedagogicznego punktu widzenia jest mniej stygmatyzujące i nie izoluje tak ucznia od innych dzieci. Wiele szkół ma przygotowane specjalne oddzielne pomieszczenia, w których mogą uczyć się dzieci z orzeczeniami o nauczaniu indywidualnym. Jednocześnie szkoły deklarują¹⁰, że nauczanie indywidualne obejmuje głównie przedmioty ogólnokształcące, wymagane podczas pisania testów i sprawdzianów, natomiast, jeżeli stan zdrowia dziecka na to pozwala, może ono być włączone do takich zajęć w klasie, jak: plastyka, technika, informatyka, religia, muzyka czy wf. W niektórych szkołach uczniowie chorzy czy niepełnosprawni mają zamiast zajęć wf-u zajęcia z fizjoterapeutą, rehabilitację ruchową lub integrację sensoryczną. Zależy to od kwalifikacji zatrudnionych nauczycieli i przygotowania bazy lokalowej szkoły.

Ważnym aspektem prowadzenia lekcji z uczniem chorym na terenie szkoły jest zaspokojenie poczucia bezpieczeństwa. Chore dziecko nie zawsze potrzebuje wzmoczonej opieki, ale powinno mieć pewność, że na terenie szkoły znajdzie osoby, które wykażą się empatią i zrozumieniem jego potrzeb. Powinno wiedzieć, do kogo ma się zgłosić w razie potrzeby, kto jest w stanie udzielić mu pomocy, rady. Istotne jest też to, aby osoby do tego wyznaczone wiedziały, z jakimi ograniczeniami dla ucznia wiąże się dana choroba, co powodują leki, które przyjmuje, czego dany uczeń nie powinien robić.

Jeżeli prowadzimy indywidualne lekcje w szkole z chorymi uczniami, to powinniśmy też przewidzieć, co będzie się działo w czasie przerwy. W niektórych przypadkach istnieje możliwość zatrudnienia w szkole asystenta. Jest to osoba, która może zajmować się uczniem/uczniami, którzy ze względu na stan zdrowia mają ograniczoną samodzielność. Istnieje też możliwość przebywania na terenie szkoły rodzica lub opiekuna chorego dziecka. To dobre rozwiązania, pod warunkiem że nie jest to obciążeniem dla żadnej ze stron. Rodzice chętnie się tego podejmują, głównie z braku zaufania do szkoły, wolą sami dopilnować swoich dzieci.

Można też o pomoc prosić uczniów, ale trzeba pamiętać o tym, że ta pomoc powinna być zorganizowana, stała i obejmować tylko takie sytuacje, którym młodzi ludzie będą w stanie sprostać.

Dobrze jest pamiętać o tym, że uczniowie chętnie podejmują różne wyzwania, ale szybko się nimi nudzą i nie mogą być nimi zbyt obciążeni.

Oprócz dzieci z orzeczeniami o nauczaniu indywidualnym na terenie szkoły mamy też uczniów, którzy cierpią na różnego rodzaju choroby przewlekłe, ale ich stan zdrowia nie jest wskazaniem do pozostania w domu.

Funkcjonowanie ucznia przewlekłe chorego w szkole nakłada na wszystkich pracowników tej instytucji obowiązek respektowania pewnych zasad i przestrzegania niektórych sposobów postępowania. Np. nie powinno się zmuszać niektórych dzieci do uczestniczenia w zajęciach ruchowych wbrew ich woli, być może zamiast siedzieć na lekcji wf-u, uczeń zwolniony z tych zajęć może przebywać w świetlicy lub w bibliotece szkolnej. Szczególnie małe dziecko, u którego występuje wzmoczona potrzeba ruchu, źle znosi takie wykluczenie z zajęć i mimo zakazu lekarza zaczyna uczestniczyć w niektórych grach czy ćwiczeniach. To może doprowadzić do wystąpienia objawów choroby, szczególnie u dzieci chorych na astmę lub serce.

To samo tyczy się zajęć prowadzonych na powietrzu. Jeżeli w tych zajęciach uczestniczą dzieci z astmą lub alergią, a w okolicy są rośliny, które mogą dzieci uczulać i wywoływać napady kaszlu, nie powinniśmy bez uprzedzenia i zaopatrzenia w leki brać chorych uczniów na te zajęcia. Trzeba wtedy pomyśleć o zapewnieniu im opieki na terenie szkoły. Pomyślmy też o tym, że dla niektórych uczniów lepsze, bezpieczniejsze jest spędzanie przerw w klasie niż przymusowe „spacerowanie” po szkolnym korytarzu. Pozostałe zasady, takie jak utrzymywanie pomieszczeń w czystości, dbanie o odpowiednią temperaturę w salach lekcyjnych i odpowiednie oświetlenie, ograniczanie hałasu, są w szkołach przestrzegane i nie wymagają dodatkowych informacji.

5. Wnioski

Ze względu na różnorodność chorób, wielość potrzeb, odmiennosć ograniczeń i możliwości trudno jest przedstawić w tak krótkim materiale wszelkie aspekty związane z edukacją dzieci przewlekłe chorych. Staralam się jednak zwrócić uwagę na podstawowe problemy i zaproponować proste rozwiązania.

¹⁰ Ibidem.

To, co jest najistotniejsze w pracy z uczniami przewlekle chorymi, to:

- pozyskiwanie informacji o chorobie dziecka od jego rodziców, szukanie wiadomości w fachowych wydawnictwach,
- bezpieczeństwo dzieci chorych, stosowanie się do zaleceń, unikanie sytuacji wywołujących nasilenie objawów,
- empatia, terapeutyczne podejście do potrzeb ucznia chorego, równe traktowanie, niewykluczanie uczniów chorych z życia klasy,
- utrzymywanie kontaktu z uczniami chorymi, objętymi nauczaniem indywidualnym w domu, budowanie więzi społecznych,
- indywidualne podejście do ucznia, stosowanie metod aktywizujących, dbanie o dobrą komunikację w klasie.

Ze względu na nieustający postęp w naukach medycznych, jak również zmieniającą się świadomość rodziców i dostęp do lekarzy specjalistów, można przypuszczać, że liczba dzieci przewlekle chorych, uczących się w polskich szkołach, nie będzie się zmniejszać. Już teraz wiadomo, że pomimo spadku narodzin i niżu demograficznego procent dzieci przewlekle chorych i niepełnosprawnych nie zmniejszył się i utrzymuje się w granicach od 10% do 12% populacji. Również rosnąca migracja ludności i stopniowy napływ do Polski ludzi z krajów ubogich, a co za tym idzie słabiej obejmujących ludność opieką medyczną, może owocować nasileniem się tego problemu w szkole. Dlatego też należy przygotowywać nauczycieli do pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach, nakierowanych na indywidualizację procesu dydaktycznego, otwartych na potrzeby uczniów, wrażliwych i empatycznych oraz potrafiących współdziałać z rodzicami.

Bibliografia

1. Bogucka J., Kościelska M., Radomski D. *Dzieci z porażeniem mózgowym* [w:] *One są wśród nas*, CMPPP, Warszawa 1997.
2. Fairbairn G., Fairbairn S. *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*, CMPPP, Warszawa 2000.
3. Janeczko R. *Kształcenie dzieci w zakładach leczniczych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
4. Jeż. *Poradnik dla rodziców dzieci niepełnosprawnych*, Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej, Warszawa 2001.
5. Kościelska M. *Rodziny dzieci niepełnosprawnych* [w:] *One są wśród nas*, CMPPP, Warszawa 1998.
6. Matthes A., Scheneble H. *Nasze dziecko ma napady. Padaczka u dzieci. Poradnik dla rodziców*, BiFolium, Lublin 2000.
7. McGrath T. *Kiedy jesteś chory lub leżysz w szpitalu. Poradnik małego pacjenta*, Święty Paweł, Częstochowa 2004.
8. Michałowicz R., Chmielik J., Michałowska-Mrożek J., Mrożek K. *Mózgowe porażenie dziecięce. Wskazówki dla rodziców*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2000.
9. *Międzynarodowa Klasyfikacja Uszkodzeń, Aktywności i Uczestnictwa ICIDH – 2*, Genewa 1980.
10. *Niepełnosprawni – normalna sprawa, Raport Integracji*, Warszawa 2001.
11. *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Raport z monitoringu*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2010.
12. *Przezwyciężyć cukrzycę. Edukacja diabetologiczna dla dzieci i ich rodziców. Wskazówki dla rodziców dzieci w wieku od 5 do 7 lat*, Novocare, Novo Nordisk Diabetes Services 1999.
13. *Stres. Poradnik dla rodziców małych dzieci*, Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa 2008.
14. Suchocka M. *Dzieci przewlekle chore* [w:] *Indywidualne potrzeby edukacyjne i rozwojowe dzieci w kl. I-III szkoły podstawowej*, Raabe, Warszawa 2010.
15. Szymborski J., Szamotulska K., Sito A. [red.] *Zdrowie naszych dzieci – zróżnicowanie szans*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2000.
16. *Twoje dziecko jest inne. Informacje i porady praktyczne dla rodziców dzieci zagrożonych niepełnosprawnością bądź dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wieku 0-7 lat*, PSOUU, Warszawa 2008.
17. Ziółkowska B. *Dziecko chore w domu, w szkole i u lekarza. Jak wspomagać rozwój dzieci przewlekle chorych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.

Autorka jest pedagogiem specjalnym, terapeutą, propagatorką nauczania integracyjnego i włączającego

Afazja znana i nieznana

Zazwyczaj do każdej klasy uczęszczają uczniowie będący na różnym poziomie edukacyjnym. Taka sytuacja ukierunkowuje pracę nauczyciela na indywidualizację procesu kształcenia. Zadaniem szkoły jest realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia. Podejmując próbę ustalenia, co może być podstawą prawną indywidualizacji nauczania, nauczyciel znajdzie rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 228, poz. 1487), które będą stosowane w szkołach podstawowych i ponadgimnazjalnych od roku szkolnego 2012/2013, a w przedszkolach i gimnazjach od roku 2011/2012. Regulacje zawarte w rozporządzeniu mają na celu zapewnienie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w środowisku nauczania i wychowania ucznia – jak najbliżej dziecka. Uczeń powinien, w myśl tego rozporządzenia, mieć zapewnione wsparcie i zindywidualizowaną pomoc, udzielaną na podstawie rozpoznania dokonanego w szkole podstawowej na obowiązkowych i dodatkowych zajęciach edukacyjnych. Rozpoznanie potrzeb dziecka powinno dotyczyć zarówno trudności w uczeniu się, jak i jego indywidualnych predyspozycji oraz uzdolnień. Wdrożenie proponowanych w rozporządzeniu zmian zapewne przyczyni się m.in. do zwiększenia szans edukacyjnych dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Te zmiany są naturalną konsekwencją zmian w obszarze wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego, wprowadzonych rozporządzeniem MEN z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17). Przedmiotem zmian są też rozporządzenia MEN:

- w sprawie organizowania warunków kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach.
- W świetle wprowadzonych regulacji dotyczących rozpoznawania możliwości psychofizycznych oraz rozpoznawania i zaspokajania indywidualnych potrzeb rozwojowych oraz edukacyjnych dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, nauczyciele i specjaliści zatrudnieni w szkole będą opracowywać i realizować indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne dla uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.
- Poniżej odniosę się głównie do zagadnienia pracy nauczyciela w szkole z dzieckiem z afazją, w zakresie udzielania uczniowi pomocy w wyniku rozpoznania zaburzeń komunikacji językowej i przewlekłej choroby (patrz §2.1 rozporządzenia MEN z dnia 17 listopada 2010 roku). Dane pozyskane z Systemu Informacji Oświatowej wskazują na wysoki odsetek dzieci i młodzieży wymagających pomocy psychologiczno-pedagogicznej w tym zakresie i ciągle wykazują tendencję wzrostową.

Zaburzenia mowy a zakłócenia rozwoju psychoruchowego dziecka

Mowa jest istotnym czynnikiem warunkującym rozwój psychiczny człowieka, jak również regulującym jego stosunki z otoczeniem. Zaliczana jest ona do składowych wyższych procesów psychicznych, kształtujących się w złożonym procesie uczenia się w ramach obowiązującego systemu językowego.

W tym złożonym procesie nabywania sprawności językowych dostrzec można wyraźne różnice indywidualne. O różnicach tych decydują za-

równu uwarunkowania biologiczne, jak i społeczne, w jakich kształtuje się rozwój psychofizyczny dziecka. Jednocześnie bardzo wyraźnie dostrzega się wzajemne uwarunkowania rozwoju mowy dziecka jego rozwojem psychicznym i motorycznym. Stąd też wszelkie zaburzenia rozwoju psychoruchowego mogą doprowadzać do zaburzeń mowy. Również zaburzenia rozwoju mowy mogą opóźniać lub upośledzać rozwój innych funkcji psychomotorycznych. Dlatego też zaburzenia rozwoju mowy i języka rozpatruje się na tle ogólnego rozwoju psychofizycznego dziecka.

Biorąc pod uwagę patomechanizm zaburzeń rozwoju mowy, wyróżnia się:

- zaburzenia pierwotne – występujące wówczas, gdy zaburzenie jest bezpośrednim skutkiem działania czynnika patogenicznego, np. afazji rozwojowej,
- zaburzenia wtórne – będące pośrednim skutkiem działania czynnika patogenicznego, tzn. jedno zaburzenie, np. rozwoju umysłowego czy głuchoty, wywołuje drugie, np. zaburzenia komunikacji.

To, iż zaburzenia rozwoju mowy mogą być zarówno przyczyną, jak i skutkiem innych zaburzeń rozwojowych, sprawia, że patomechanizm zaburzeń rozwoju komunikacji może być dwójaki. I tak czynnik patogeniczny, zarówno biologiczny, jak i psychospołeczny, może wywołać zaburzenie pierwotne, np. emocjonalne, które może, choć nie musi, prowadzić do powstawania zaburzeń wtórnych, np. do jąkania. Może również wystąpić sytuacja niejako odwrotna – zaburzenie pierwotne w postaci jąkania prowadzić może do powstania zaburzeń emocjonalnych jako zaburzeń wtórnych (do których w takich przypadkach najczęściej dochodzi).

Powyższy podział wyraźnie podkreśla występowanie związków przyczynowo-skutkowych oraz zależności między różnymi sferami rozwoju, a także konsekwencji działania czynnika patogenicznego. W związku z tym zaburzenia rozwoju mowy nie są i nie powinny być rozpatrywane jako zjawiska izolowane.

Biorąc pod uwagę takie kryteria, jak etiologia, patomechanizm oraz charakter obserwowanych u dzieci zjawisk językowych lokalizujących się na pograniczu normy lub poniżej niej, a także ich konsekwencji dla dalszego rozwoju, wyodrębnia się następujące nieprawidłowości w rozwoju mowy i języka:

- **zakłócenia** rozwoju mowy – w tej sytuacji mowa rozwija się na prawidłowym podłożu i nie ma charakteru patologicznego,

- **zaburzenia** rozwoju mowy – wówczas mowa rozwija się na nieprawidłowym podłożu, tzn. nie ma warunków anatomicznych czy psycho-neurologicznych do jej rozwoju.

Najważniejszym i jedynym objawem zakłóceń rozwoju mowy jest jej samoistne opóźnienie, wynikające z wolniejszego tempa i rytmu rozwoju oraz wolniejszego tempa dojrzewania układu nerwowego. Opóźnienie to powinno wyrównać się do piątego roku życia. Tak więc kwalifikowane jest ono do normalnych przejawów rozwoju, wśród których wyróżniamy:

- wycinkowe opóźnienie rozwoju mowy – wynikające z indywidualnego tempa i rytmu rozwoju będącego przejawem dysharmonii rozwojowej, np. dziecko długo wypowiada tylko kilka sylab lub słów, za pomocą których komunikuje się z otoczeniem, lub też naśladuje jedynie melodię mowy otoczenia (jednakże sposób zabawy i zachowania się dowodzą, że jego inteligencja jest na poziomie normy),
- zespół opóźnienia mowy czynnej – wynikający z niedojrzałości aparatu artykulacyjnego przy prawidłowo rozwiniętych ośrodkach rozumienia mowy i prawidłowych czynnościach myślenia słownego (w związku z czym dzieci te zaczynają mówić później, a dalszy rozwój ich mowy przebiega z pewnymi trudnościami),
- opóźnienie rozwoju artykulacji – wówczas wypowiedzenia dziecka są charakterystyczne dla wcześniejszych faz rozwoju mowy, a więc nie mają cech patologicznych. Przejawiają się w postaci substytucji, elizji (opuszczenie w mowie lub piśmie wygłosowej samogłoski lub całej sylaby końcowej, np. kotek – kote) oraz innych zniekształceń fonetycznej budowy wyrazów, do których dochodzi w wyniku metatez, kontaminacji, asymilacji itp. Nie obserwuje się zatem deformacji dźwięków, a wzorzec mowy i funkcjonowanie języka są prawidłowe,
- rozwojowa (fizjologiczna) nie płynność mowy – to opóźnienie rozwoju ekspresyjnego aspektu mowy, określane też jako jąkanie rozwojowe. Jest to objaw normalnej nie płynności, wynikający z niestabilizowanej organizacji motoryki mowy,
- opóźnienie rozwoju mowy – wynikające z zaniedbań środowiskowych powstałych najczęściej w sytuacjach deprywacyjnych, takich jak np. czasowa rozłąka z matką lub brak bliskiego kontaktu emocjonalnego z matką, oraz w nieodpowiednich stymulacjach rozwoju językowego, np. nieprawidłowych wzorcach i postawach językowych dorosłych lub niewłaściwej reakcji otoczenia na pierwsze wypowiedzi dziecka.

Druga w kolejności (przedstawiona wyżej) kategoria nieprawidłowego rozwoju mowy i języka, to jego zaburzenia. Jednym z ważniejszych, choć nie jedynym objawem tych zaburzeń jest niesamoistne opóźnienie rozwoju mowy. Opóźnienie to nie wyrównuje się samo, a zaburzenia rozwoju mowy mogą przejawiać się różnorodnie i różne mogą być ich przyczyny. Najogólniej można je podzielić na zaburzenia rozwojowe i nabyte.

W przypadkach zaburzeń rozwojowych patogeny czynnik, w większym lub mniejszym stopniu, upośledza rozwój mowy dziecka, prowadząc do jej niedokształcenia lub niedorozwoju. W zaburzeniach tych uszkodzenie rozwoju struktur odpowiedzialnych za czynności mowy istnieje od początku procesu rozwojowego. Oznacza to, iż mowa od początku kształtuje się na patologicznym podłożu. Wśród tych zaburzeń zaobserwować można następujące ich przejawy:

- zaburzenia specyficzne – powstałe w wyniku wrodzonej, okołoporodowej lub powstałej w pierwszych miesiącach życia patologii, co powoduje, że mowa u tych dzieci nigdy nie rozwija się prawidłowo. Są to pierwotne, wycinkowe zaburzenia zachowania językowego, które nie są konsekwencją innych zaburzeń rozwojowych. Zazwyczaj towarzyszą im dodatkowe problemy, takie jak: trudności z nauką pisania i czytania, zaburzenia w relacjach interpersonalnych oraz zaburzenia emocjonalne i zaburzenia zachowania. Do zaburzeń tych zalicza się następujące specyficzne niedomogi rozwoju mowy i języka:
 - specyficzne zaburzenia artykulacji, takie jak rozwojowe zaburzenia artykulacji, rozwojowe zaburzenia fonologiczne, funkcjonalne zaburzenia artykulacji oraz dyslalie,
 - zaburzenia ekspresji mowy, czyli rozwojową dysfazję lub afazję o typie ekspresyjnym,
 - zaburzenia percepcyjno-ekspresyjne, tj. rozwojową afazję lub dysfazję o typie percepcyjnym, a także wrodzone zaburzenia percepcji słuchowej, rozwojową afazję Wernickiego oraz głuchotę słów,
 - nabytą afazję z padaczką, tzw. zespół Landau-Kleffnera, a także inne zaburzenia rozwoju mowy i języka,
- zaburzenia niespecyficzne – przejawiają się we wszystkich czynnościach i mają charakter uogólniony, a także odnoszący się do zaburzeń pamięci, uwagi i motywacji. Do zaburzeń tych zalicza się następujące niespecyficzne niedomogi rozwojowe:
 - zaburzenia rozwoju mowy – będące zjawiskiem wtórnym wobec innych poważnych

zaburzeń rozwoju, takich jak: głuchota, upośledzenie umysłowe, zaburzenie motoryki itp. W tych przypadkach zaburzenia rozwoju mowy i języka mogą sygnalizować istnienie innych zaburzeń, lecz nie stanowią zaburzeń pierwszoplanowych,

- rozległe zaburzenia rozwojowe – znamionują je ciężkie i postępujące zaburzenia w wielu sferach rozwoju, w tym w rozwoju zdolności komunikacyjnych. Wspólną cechą tych zaburzeń jest obniżenie ogólnego poziomu funkcjonowania poznawczego, np. w przypadku autyzmu, zespołu Retta, zaburzeń dezintegracyjnych czy zespołu Aspergera. Grupa tych zaburzeń charakteryzuje się jakościowymi nieprawidłowościami w zakresie wszystkich trzech sfer zachowań społecznych, tj. w interakcjach społecznych, komunikacji oraz w ograniczonym, powtarzającym się repertuarze zachowań i aktywności. Te wymienione wyżej jakościowe zaburzenia rozwojowe stanowią podstawową cechę funkcjonowania jednostki we wszystkich sytuacjach i obejmują całość jej zachowań.

Natomiast do drugiej i jednocześnie ostatniej (wymienionej wyżej) kategorii nieprawidłowego rozwoju mowy i języka zaliczamy tzw. zaburzenia nabyte. W tych przypadkach to biologiczny bądź psychospołeczny czynnik patogeny powoduje zatrzymanie rozwoju mowy, regres do wcześniejszych stadiów rozwojowych bądź utratę zdolności mówienia lub/i rozumienia mowy. Oznacza to, że początkowo prawidłowy rozwój zostaje nagle zaburzony i staje się deficytem nabytym, a nie występującym od początku rozwoju. Do zaburzeń nabytych zalicza się:

- afazję i dysfazję nabytą,
- głuchotę nabytą,
- jąkanie traumatyczne,
- mowę laryngektomowanych,
- zaburzenia będące następstwem deprywacji środowiskowych.

Co oznacza termin afazja?

Terminem „afazja” (z grec. *fazis* – mowa) określa się częściową lub całkowitą utratę umiejętności posługiwania się językiem, czyli systemem znaków i reguł gramatycznych, spowodowaną uszkodzeniem odpowiednich struktur mózgowych. Jest to właściwie utrata częściowa lub całkowita znajomości języka (rozumienia i nadawania),

występują w niej także trudności w ponownym nauczaniu się go¹.

M. Maruszewski podaje, że *afazja to spowodowane organicznym uszkodzeniem odpowiednich struktur mózgowych, częściowe lub całkowite zaburzenie mechanizmów programujących czynności mowy u człowieka, który już uprzednio opanował te czynności*².

Do podstawowych rodzajów afazji zalicza się:

- **afazję czuciową (sensoryczną)**, która objawia się niemożnością syntezy usłyszanych dźwięków w słowa, w związku z czym chory ma trudności w rozumieniu tego, co się do niego mówi, nie odczytuje też często komunikatów pisanych (tzw. afazja semantyczna),
- **afazję ruchową (motoryczną)**, w której zostaje zachowane rozumienie cudzej mowy, odpowiedzi formułowane są w myślach, ale bez możliwości ich artykulacji w słowach, jedna z postaci apraksji, której często towarzyszy aleksja,
- **afazję amnestyczną**, polegającą na utracie zdolności nazywania przedmiotów, stanów czy zjawisk, które chory potrafi określić opisowo. Epizody rozmaitych rodzajów afazji, jak tendencja do przekręcania słów czy zapominania nazw przedmiotów, zdarzają się także ludziom zdrowym, lecz przemęczonym, w stanie silnego wzburzenia emocjonalnego lub osobom starszym.

Przedstawione powyżej klasyfikacje nie wyczerpują wszystkich postaci afazji. W literaturze można znaleźć jeszcze wiele dodatkowych podziałów, gdyż klinicznych postaci afazji jest bardzo dużo. Nie zamieszczam ich ze względu na brak związku z tematem artykułu. Szerzej omówię dwa wcześniej wymienione rodzaje afazji:

- ekspresyjną (ruchową lub motoryczną),
- percepcyjną (słuchową, sensoryczną czy też czuciową).

W praktyce wymienione rodzaje afazji nie występują w czystej postaci, więc jest to podział bardzo uproszczony. Uwzględnia on jedynie wiodące objawy zaburzeń mowy w odniesieniu do uszkodzeń mózgu. We wszystkich rodzajach afazji występuje natomiast zarówno zaburzenie ekspresji, jak i rozumienia mowy.

Afazja percepcyjna charakteryzuje się:

- zaburzeniami percepcji słuchowej, w mniejszym stopniu występują zaburzenia mowy spontanicznej,

- trudnościami w powtarzaniu słyszanych słów i nazywaniu widzianych przedmiotów,
- trudnościami rozumienia wypowiedzi,
- trudnościami w zakresie nazywania:
 - parafazje werbalne – wypowiedzianie słowa, którego wzorzec słuchowy jest podobny do nazwy właściwej (góra – kura, ba – pa, ta – da),
 - zniekształcenia wzorca słuchowego na słowa, których nie ma w słowniku polskim (sukienka – kureńka),
 - trudności powtarzania (zamiast słowa dom – wypowiada mod, bom).

Zazwyczaj tu nie występują trudności artykulacyjne. Zaburzeniu ulega sfera znaczeniowa wypowiedzianych słów. Chory słyszy słowa, ale ich nie rozpoznaje i nie rozumie. W tym rodzaju afazji występują zaburzenia słuchu fonematycznego i kinestetyka artykulacyjna.

Afazja ekspresyjna charakteryzuje się:

- znacznym ograniczeniem mowy spontanicznej przy dobrze zachowanym rozumieniu prostych konstrukcji zdaniowych. Najczęstsze trudności to:
 - niemożność podania nazwy przedmiotu, często połączona z użyciem gestu wskazującego rozpoznanie przedmiotu,
 - pokazywanie czynności i funkcji związanych z tym przedmiotem (nóż – chory pokazuje rzeczy związane z czynnością krojenia lub wypowiada słowa związane z krojeniem, np. chleb),
 - parafazje głoskowe i sylabowe polegające na zmianie kolejności głosek lub sylab w wyrazie (pani – nipa),
 - wypowiedzianie dodatkowych głosek lub sylab (oko – koko),
 - pomijanie głosek lub sylab w wyrazie (lampa – lapa),
 - poszukiwanie prawidłowego brzmienia nazwy poprzez wielokrotne próby wypowiedzenia wyrazu (stół: s.. so..., stol... stół).

Mamy tu do czynienia ze zniekształceniem wzorca ruchowego mowy. Z reguły zachowane jest rozumienie prostych poleceń. Trudności w rozumieniu występują w zdaniach wyrażających określone stosunki składniowe (nakryj długopisem zeszyt).

Istotą afazji dziecięcej i lżejszej jej postaci rozwojowej dysfazji jest brak integracji mowy, nie-

¹ Styczek I. *Logopedia*, PWN, Warszawa 1981.

² Maruszewski M. *Afazja. Zagadnienia teorii i terapii*, PWN, Warszawa 1966.

możność lub znaczne utrudnienie wykształcenia się kompetencji językowej, w konsekwencji opóźnienie rozwoju mowy.

Istotą nabytej afazji dziecięcej i lżejszej jej postaci, nabytej dysfazji rozwojowej, jest dezintegracja mowy, czyli rozpad systemu komunikacyjnego, utrata już posiadanych umiejętności językowych, a także zahamowanie i opóźnienie dalszego procesu integracji mowy.

Do najczęstszych przyczyn afazji należą:

- uszkodzenie naczyń mózgowych,
- urazy czaszki,
- zapalenie mózgu,
- zmiany chorobowe (np. guzy),
- krótkotrwałe niedotlenienie.

W formach przejściowych afazja występuje w przebiegu niektórych chorób (m.in. cukrzycy) oraz pewnych rodzajach zatruc toksynami. Leczenie jest zwykle długotrwałe, rehabilitacja opiera się na stosowaniu kombinacji psychologicznych technik podtrzymujących oraz ćwiczeń logopedycznych.

W mowie dziecka z dysfazją ekspresyjną występują:

- duże trudności w wypowiedzaniu słów: nazywaniu i powtarzaniu, mimo pełnych możliwości artykulacyjnych. Trudności polegają na występowaniu:
 - zamiany głosek i sylab, np. szafa – safa, cafa, fafa,
 - opuszczaniu, np. lampa – lapa,
 - łączeniu, np. krowa – muwa („mu” to onomatopeja, „wa” to druga sylaba słowa krowa),
 - upodobnieniu, np. lampa – lappa, lamma,
 - przedstawianiu, np. lata – tata, kotki mleko piją – kotki piją mleko,
- dzielenie słowa na sylaby, dla ułatwienia wypowiedzenia,
- próby wypowiedzenia wyrazów szeptem,
- szybkie zapomnianie nazwy, słowa,
- bardzo ubogi zasób słowno-pojęciowy,
- agramatyzmy, np. auto jest mały,
- poszukiwanie właściwego wzorca ruchowego wyrazu poprzez wielokrotne próby wypowiedzenia wyrazu.

Dziecko z dysfazją ekspresyjną dobrze rozumie mowę, tylko nie potrafi się nią posługiwać. Terapia logopedyczna daje dobre rezultaty.

Mowa dzieci z wrodzoną dysfazją percepcyjną charakteryzuje się:

- dużymi trudnościami rozumienia mowy:

- dzieci nie odpowiadają w ogóle na pytanie lub udzielają odpowiedzi nie na temat,
- powtarzają mechanicznie pytania lub fragmenty pytań,
- rozumienie mowy zależy od znajomości osoby mówiącej i od znajomości sytuacji,
- lepiej rozumiane są zdania krótkie, proste, zawierające wyrazy ze słownika potocznego,
- znacznie mniejszymi możliwościami rozumienia mowy od możliwości posługiwania się mową,
- zaburzoną ekspresją słowną:
 - zwroty, wyrażenia, zdania wymawiane są skrótowo,
 - przeważają rzeczowniki i czasowniki,
 - zniekształcona wymowa wyrazów (prawidłowa wymowa poszczególnych głosek),
 - dziecko nie poprawia swojej wypowiedzi,
 - posługuje się krótkimi zdaniami lub równoważnikami zdań,
- często dzieci posługują się innymi środkami wyrazu: miganiem, gestami, rozbudowaną mimiką, odgrywają całe sceny za pomocą ruchu, mimiki czy gestu.

Terapia jest długotrwała i daje powolne postępy.

Dziecko afatyczne w klasie

Charakterystyczna dla afazji jest całkowita lub częściowa utrata umiejętności mowy, rozumienia jej, a także czytania i/lub pisanie. W niektórych źródłach rozróżnia się: afazję – zaburzenie występujące u osób z ukształtowanym systemem językowym – oraz dysfazję – zaburzenie występujące u dzieci. W Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10 afazja zaliczana jest do kategorii: specyficzne zaburzenia rozwoju mowy i języka (F80) – podkategorie: zaburzenia ekspresji mowy (F80.1) oraz zaburzenia rozumienia mowy (F80.2). Klasyfikacja ta uwzględnia: afazję/dysfazję typu ekspresyjnego oraz afazję/dysfazję typu receptywnego. Wprowadzone jest również rozróżnienie pomiędzy afazją nabytą – powstałą na skutek udaru, urazu, guza mózgu lub innych czynników uszkodzających mózg (np. choroby Alzheimera lub zespołu Retta) – oraz afazją dziecięcą o nieokreślonej do końca etiologii. Należy jednak pamiętać, że polska terminologia logopedyczna dotycząca afazji (głównie afazji dziecięcej) jest wysoce różnicowana i obejmuje wiele pojęć o niejednokrotnie różnym zakresie semantycznym. Najczęściej stosowanymi są: afazja dziecięca, dysfazja, niedokształcenie mowy pochodzenia korowego

(NMPK), niedokształcenie mowy o typie afazji, afazja rozwojowa, alalia.

Istnieje wiele klasyfikacji afazji. W zależności od przyjętego kryterium wyróżnić można:

- afazję/dysfazję rozwojową i nabytą (kryterium czasu powstania uszkodzenia),
- afazję/dysfazję typów: ekspresyjnego (związanego z mową czynną), percepcyjnego (związanego z mową bierną) oraz ekspresyjno-percepcyjnego (kryterium objawowe).

Objawy afazji:

- mowa czynna:
 - całkowita utrata umiejętności mowy czynnej,
 - błędy artykulacji,
 - pomijanie, zastępowanie głosek,
 - odwracanie par i zbitek głoskowych,
 - nieumiejętność stosowania zasad gramatyki (całkowicie lub w poszczególnych aspektach),
 - zaburzenia rytmu i melodii mowy;
- mowa bierna:
 - całkowity lub częściowy brak rozumienia mowy,
 - trudności w przypomnieniu sobie nazwy konkretnych desygnatów,
 - wyraźne i znaczące wspomaganie się niewerbalnymi czynnikami komunikacji (mimika, gestykulacja).

Dodatkowo afazji towarzyszyć może szereg innych zaburzeń, wynikających z nieprawidłowej pracy mózgu. Są to m.in. amnezja, apraksja, demencja, zaburzenia emocjonalne, całkowite lub częściowe zaburzenia umiejętności czytania i pisanie, problemy w orientacji przestrzennej, określaniu schematu ciała, zaburzenia lateralizacji, spowolnienie procesów myślenia, zaburzenia uwagi, zaburzenia zachowania.

Wskazania do pracy z uczniem z afazją:

- motywować ucznia do wypowiadania się,
- jak najczęściej pozwolić uczniowi wypowiadać się (w możliwy dla niego sposób),
- docenić (nagradzać w umówiony sposób) każdą próbę komunikowania się,
- nie pospieszać ucznia w czasie wypowiedzi,
- nie zmuszać ucznia do wypowiadania się,
- umożliwić uczniowi udział w dyskusjach z innymi uczniami w klasie,
- nie poprawiać wypowiedzi ucznia (nie wymagać odpowiedzi pełnym zdaniem),
- zwracać uwagę, czy uczeń rozumie wypowiedź nauczyciela (poprzez zadawanie pytań dotyczących wypowiedzi, samo zapytanie ucznia, czy rozumie, nie jest miarodajne, ponieważ uczeń zazwyczaj odruchowo potwierdzi),

- zadawać uczniowi krótkie, niezłożone pytania,
- podczas zadawania pytania zwracać się bezpośrednio do ucznia, zachowując właściwy ton i tempo wypowiedzi (niezbyt szybkie, lecz też niezbyt wolne),
- notować (lub nagrywać) uczniowi pracę domową (ew. sprawdzać, czy ma ją zanotowaną),
- wynotowywać na tablicy najważniejsze pojęcia z przeprowadzonej lekcji (sprawdzać, czy uczeń rozumie),
- brać pod uwagę potrzeby ucznia, jego stan zdrowia,
- angażować w działania różne zmysły,
- zasięgać opinii różnych specjalistów,
- okazywać życzliwość, serdeczność, wyrozumiałość, wymagać na miarę potrzeb i możliwości,
- stosować bogaty i atrakcyjny zestaw pomocy,
- można wykorzystywać elementy metody Denisona,
- położenie narządów artykulacyjnych wspomagać ruchem ręki,
- dzielić dłuższe wyrazy na dwie części, niekoniecznie zgodnie z liczbą sylab w danym wyrazie,
- dobierać słowa kluczowe, tzn. takie, które nie są zniekształcone i z ich udziałem tworzyć treść wypowiedzi,
- wzbogacać słownictwo, szczególnie o czasowniki (pozwalają budować proste zdania),
- stosować zasadę stopniowania trudności.

Zarówno w afazji, jak i dysfazji dziecięcej należy stymulować rozwój sprawności językowych i wykorzystywać te funkcje psychiczne, które nie są uszkodzone. Warto do pracy z dziećmi wykorzystywać bodźce wzrokowe, słuchowe i dotykowe i ich kombinacje. Ważna jest wielokrotna ekspozycja bodźca. Należy pobudzać ucznia do podejmowania prób porozumiewania się poprzez pozytywne ocenianie wszelkich prób – udanych i mniej udanych – wypowiedzi słownych. Dobre rezultaty przynosi terapia sztuką i terapia zajęciowa.

Zastosowanie metody postępowania z uczniem powinno być dobrane do jego potrzeb i możliwości (ważna jest współpraca na płaszczyźnie pedagog – psycholog – logopeda w ramach wielospecjalistycznego zespołu). Warto pamiętać, iż kontakt wzrokowy odgrywa istotną rolę w procesie komunikacji (często dzieci unikają kontaktu wzrokowego). Większość ćwiczeń logopedycznych bazuje na wykorzystaniu różnych kodów wizualnych oraz pisma. Dla procesu komunikacji duże znaczenie ma także możliwość dzielenia z dorosłym wspólnego pola uwagi. Nieumiejętność odkrywania przez dziecko ukierun-

kowania wzroku osób z najbliższego otoczenia ogranicza polisensoryczne odbieranie informacji. Mechanizm dzielenia uwagi odgrywa ważną rolę w nabywaniu orientacji przestrzennej i schematu ciała. Orientacja przestrzenna jest ściśle związana z lateralizacją. Wśród dzieci dysfotycznych jest wiele takich, które do 8-9 roku życia, a nawet dłużej, nie mają ustalonej lateralizacji.

Afazja dziecięca skutkuje dużymi problemami w odbiorze lub produkcji mowy. Dzieci te chętnie wchodzi w relacje społeczne, ale ich kontakty z rówieśnikami mogą być utrudnione ze względu na ich problemy komunikacyjne. Zazwyczaj trudnościom tym towarzyszą dodatkowe problemy, takie jak: trudności z nauką pisanie i czytania, zaburzenia w relacjach interpersonalnych oraz zaburzenia emocjonalne i zaburzenia zachowania. Dużą rolę odgrywa osobisty przykład nauczyciela i budowanie pozytywnych relacji z rówieśnikami, podnoszenie samooceny dziecka z afazją poprzez dawanie do wykonania zadań na miarę jego możliwości. Jeśli w pracach klasowych otrzyma zadania, które będzie mogło wykonać dobrze i zostać za nie publicznie pochwalone – zostanie silniej włączone w zespół klasowy. Znając problemy dziecka o zaburzonej mowie, należy czuwać nad atmosferą w klasie, by nie dopuścić do sytuacji upokarzających.

Praca nauczyciela z dzieckiem afatycznym w szkole jest niezwykle trudna. Bardzo ważne jest możliwie jak najwcześniejsze podjęcie stymulacji mowy:

- zajęcia należy wiązać z działaniem i konkretnymi czynnościami, jakie podejmuje dziecko lub jakim jest poddawane,
- przyswajane przez nie pojęcia muszą mieć realny wymiar dzięki zastosowaniu ich w codziennym życiu i zabawie,
- poznanie treści słów musi odbywać się wielomysłowo, aby dotrzeć do dziecka wieloma drogami i w różnorodny sposób. Jeżeli dziecko będzie poznawało słowa bez rozumienia ich treści, konsekwencją tego może być nadmierna werbalizacja, zjawisko echolalii i pustosłowie, a to niekorzystnie wpłynie na porozumiewanie się słowne osoby niepełnosprawnej z otoczeniem,
- zdobyte przez dziecko umiejętności werbalne należy ustawicznie utrzymywać i wielokrotnie wykorzystywać poprzez stwarzanie odpowiednich sytuacji komunikacyjnych,
- nauczyciel powinien zauważać i nagradzać wszelkie formy aktywności słownej lub bezsłownej zmierzającej do nawiązania przez dziecko kontaktu z otoczeniem,

- rozwojowi mowy bezwzględnie muszą towarzyszyć pozytywne stosunki emocjonalne w relacji dziecko – otoczenie, dziecko – nauczyciel. Podstawą komunikacji jest poczucie bezpieczeństwa, empatii, zainteresowania dzieckiem,
- usprawnienie musi się odbywać po gruntownym poznaniu możliwości dziecka, jego umiejętności, deficytów i warunków domowych, gdyż współpraca z rodziną dziecka jest niezbędnym czynnikiem rewalidacji,
- wprowadzając nowe zadania i ćwiczenia, nauczyciel musi przestrzegać zasady stopniowania trudności, która w swej istocie polega na przechodzeniu od łatwiejszych do trudniejszych treści, głosek, zdań,
- najbardziej efektywną metodą oddziaływania rewalidacyjnego jest globalne usprawnianie wszystkich funkcji ze szczególnym zwróceniem uwagi na deficyty funkcji istotnych dla rozwoju mowy,
- pływanie doskonale wpływa na funkcjonowanie układu nerwowego dzieci afatycznych,
- w terapii można stosować kinezylogię edukacyjną,
- zaznajamiając z obrazem graficznym liter, można wykorzystywać dodatkowo polski alfabet palcowy (daktylografia),
- jak najwcześniej wprowadzać czytanie; jeśli występują trudności metodą sylabową, wówczas zaleca się czytanie globalne,
- trzeba pozwolić małemu dziecku uczyć się przez zabawę, a w grupach starszych wychowanków należy opierać się na materiale językowym omawianym na bieżąco w klasie na różnych przedmiotach; nie zmuszać do dłuższych ćwiczeń, gdyż to może wywołać całkowity spadek motywacji do pracy,
- warto wykorzystywać edukacyjne programy komputerowe.

Klinicznych postaci afazji jest bardzo dużo. Zatem opracowanie programu indywidualnego dla dziecka z afazją jest uzależnione od jej rodzaju. Aby móc właściwie realizować zadania terapeutyczne, powinno się opracowywać je w wielospecjalistycznym zespole. Nauczyciel w podejmowanych aktywnościach powinien ćwiczyć to, co stanowi największy problem, największą przeszkodę w porozumiewaniu się. Jeżeli przeszkodę będzie stanowił niesprawny aparat artykulacyjny, bezpośrednim celem będzie jego usprawnianie. W przypadku słabej pamięci słuchowej wyrazów, celem będzie utrwalanie konkretnych dźwięków lub wyrazów według sposobów wypracowanych przez logopedę. W przypadku ciężkich zaburzeń rozumienia mowy należy ćwiczenia rozpocząć

od ćwiczeń niewerbalnych. Mogą one polegać na:

- identyfikacji dwóch identycznych pod względem koloru, kształtu i wielkości przedmiotów,
- identyfikacji dwóch różniących się kolorem, kształtem lub wielkością przedmiotów,
- identyfikacji przedmiotu z jego desygнатem przedstawionym na obrazku,
- identyfikacji dwóch przedmiotów zilustrowanych na obrazkach.

Przedmiotami mogą być: ubrania, naczynia, meble, zabawki czy artykuły piśmiennicze. Przy zaburzeniach ekspresji mowy ćwiczeniom w wypowiadaniu poszczególnych dźwięków mowy lub słów powinna towarzyszyć głoskowa i sylabowa analiza wyrazu. Celem takich ćwiczeń będzie uświadomienie dziecku, że wyraz składa się z określonych dźwięków występujących w określonej kolejności. Warto zwracać też uwagę przy doborze słów, by były one przydatne w porozumiewaniu się. Po opanowaniu wymowy danego słowa należy wykorzystywać je przy zadawaniu pytań, aby sprowokować dziecko do użycia tego wyrazu przy udzielaniu odpowiedzi. Kolejne kroki to:

- rozwijanie rozumienia pojedynczych wyrazów, zdań, pytań w formie zagadek, a także krótkich tekstów,
- wzbogacanie zasobu słowno-pojęciowego poprzez powtarzanie, nazywanie, odpowiadanie na pytania,
- korygowanie błędów gramatycznych i semantycznych (poprawianie błędnie wypowiedzianych zdań),
- rozwijanie praktycznej znajomości gramatyki poprzez kończenie niedokończonych zdań,
- kształtowanie umiejętności zadawania pytań,
- rozwijanie umiejętności opowiadania.

Słownik niezbędnych terminów logopedycznych

aleksja – niezdolność czytania – zaburzenie objawiające się częściową lub całkowitą niezdolnością rozumienia słowa pisanego (drukowanego). Osoby na nią cierpiące nie mają zaburzeń wzroku czy słuchu i potrafią rozumieć słowa wymawiane. Jej przyczyną jest uszkodzenie lewej półkuli mózgu, co uniemożliwia człowiekowi powiązanie danego dźwięku z prawidłowo rozpoznawaną literą.

apraksja – zaburzenie neurologiczne polegające na niezdolności do wykonywania zło-

zonych i wcześniej wyuczonych precyzyjnych i zamierzonych ruchów czy gestów, przy czym u chorego nie występują zaburzenia koordynacji ruchowej, osłabienie siły mięśniowej, zaburzenia czucia.

dyslalia – zaburzenie artykulacji polegające na braku, zastępowaniu lub niewłaściwej artykulacji głosek.

specyficzne zaburzenia artykulacji – w tej grupie zaburzeń rozwojowych stopień umiejętności posługiwania się przez dziecko dźwiękami mowy jest niższy od poziomu odpowiedniego dla jego wieku umysłowego, ale poziom umiejętności językowych jest prawidłowy.

rozwojowe zaburzenia – pojawiające się już u dzieci najmłodszych.

rozwojowe zaburzenia fonologiczne (językowe) – deformacje w zakresie fonetycznej budowy wyrazów, np. trudności w rozdzielaniu słowa na poszczególne dźwięki, błędy w różnicowaniu dźwięków mowy (pal/bal), trudności w percepcji rymów. Istnieje związek pomiędzy wczesnymi deficytami fonologicznymi i trudnościami nabywania umiejętności czytania.

funkcjonalne zaburzenia – związane z zaburzeniami funkcji językowych: fonacją, tonem, płynnością, artykulacją.

nabyta afazja z padaczką (Zespół Landau-Kleffnera) – normalnie rozwijające się dotychczas dziecko traci umiejętności rozumienia i ekspresji mowy, zachowując przy tym ogólną inteligencję. Zaburzenie rozpoczyna się zwykle pomiędzy 3 a 7 rokiem życia dziecka, które traci wtedy te umiejętności w ciągu dni lub tygodni. Początek zaburzeń idzie w parze ze zmianami napadowymi w EEG i w większości przypadków także z napadami padaczkowymi.

mowa laryngektomowanych – mowa osób po zabiegu częściowego lub całkowitego usunięcia krtani. Zabieg ten pozbawia chorego fałdów głosowych, najistotniejszej dla mowy części anatomicznej krtani, które umożliwiają przekształcenie strumienia wydychanego z płuc powietrza w falę dźwiękową, czyli zamianę zjawiska fizycznego w zjawisko fizjologiczne. Zabieg ten nie pozbawia chorego możliwości komunikacji językowej, gdyż istnieją sposoby wykształcania głosu i mowy zastępczej (np. mowy przetykowej).

Bibliografia

1. Gałkowski T., Tarkowski Z., Zaleski, T. *Diagnoza i terapia zaburzeń mowy*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1993.
2. Gałkowski T., Jastrzębowska G. *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, Uniwersytet Opolski, 1999.
3. Kaczmarek L. *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1977.
4. Kania J.T. *Szkice logopedyczne*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982.
5. Kordyl Z. *Psychologiczne aspekty afazji dziecięcej*, PWN, Warszawa 1968.
6. Maruszewski M. *Afazja, zagadnienia teorii i terapii*, PWN, Warszawa 1966.
7. Puchalska A. *Afaziologia*, PWN, Warszawa 1999.
8. Rodak H. *Terapia dziecka z wadą wymowy*, Wyd. UW, Warszawa 1994.
9. Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 228, poz. 1487).
10. Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).
11. Styczek I. *Logopedia*, PWN, Warszawa 1981.
12. Szumska M. *Metody rehabilitacji afazji*, PZWL, Warszawa 1980.
13. Wiśniewska B. *Terapia zaburzeń mowy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002.

Autorka jest logopedą, doradcą metodycznym

Szanowni Państwo,

Dyrektorzy i Nauczyciele przedszkoli i gimnazjów,

podejmujecie właśnie pierwsze działania związane z organizacją udzielania swoim uczniom pomocy na podstawie pakietu przepisów dotyczących udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Naturalne jest, że nowe rozwiązania wymagają pewnego dodatkowego wysiłku, a w trakcie ich wdrażania mogą pojawić się różne wątpliwości co do właściwej interpretacji i stosowania przepisów.

Ministerstwo Edukacji Narodowej będzie zbierać informacje o ewentualnych trudnościach związanych ze stosowaniem tych przepisów.

Jakiemu uczniowi możemy lub powinniśmy udzielać dodatkowej pomocy?

Przede wszystkim – zanim zaczniemy planować i organizować działania przewidziane w przepisach – trzeba ocenić czy i którzy uczniowie wymagają dodatkowej pomocy. Może ona być potrzebna m.in. dlatego, że uczeń:

- ma orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego,
- ma dysleksję rozwojową,
- właśnie wrócił z dłuższego pobytu za granicą i nie jest w stanie samodzielnie uzupełnić różnic programowych,
- wyróżnia się szczególnymi uzdolnieniami, wymagającymi odpowiedniego rozwijania,
- ma problemy w nauce, a jego rodzina nie jest w stanie mu pomóc,
- znajduje się w sytuacji kryzysowej, która wymaga pomocy ze strony szkoły.

Co planujemy dla ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego?

Dla uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego (ze względu na niepełnosprawność, niedostosowanie społeczne lub zagrożenie niedostosowaniem społecznym) należy przygotować indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET). Programy takie, nazywane dotychczas indywidualnymi programami edukacyjnymi, były opracowywane dla uczniów oddziałów specjalnych i integracyjnych (programy te powinny być odpowiednio dostosowane i kontynuowane). Teraz takie same zasady zaczną obowiązywać wobec uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego uczęszczających do oddziałów ogólnodostępnych – dla nich także trzeba przygotować takie programy.

Jeśli uczeń z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego znajduje się w oddziale, w którym dotychczas nie planowaliśmy dla niego odpowiedniej pomocy, wówczas do współpracy z zespołem nauczycieli prowadzących zajęcia z uczniem warto zaprosić specjalistę z opiekującą się szkołą poradni psychologiczno-pedagogicznej. Pomoże on zrealizować to nowe zadanie i będzie mógł włączyć się w planowanie i organizowanie pomocy uczniowi. W takim wypadku nauczycielom absolutnie niezbędna będzie pomoc odpowiednich specjalistów.

ciąg dalszy na stronie 63

Marek Tarwacki

Edukacja włączająca w szkole w Łajskach

Szkoła Podstawowa im. Stanisława Moniuszki w Łajskach jest wiejską masową szkołą, w której od ośmiu lat gości edukacja włączająca.

Czym jest edukacja włączająca? Jest możliwością bycia, kształcenia, wychowania dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w najbliższej szkole, do której uczęszczają siostra, brat, przyjaciel oraz rówieśnicy z sąsiedztwa.

Pewnego dnia do gabinetu dyrektora weszli rodzice z dzieckiem, u którego już na pierwszy rzut oka było widać niedostosowanie. Rodzice byli zdesperowani, a zarazem zmęczeni i nie mieli większej nadziei na przyjęcie ich dziecka do szkoły. Jak się okazało, u dziecka stwierdzono autyzm. Słuchając rodziców, coraz bardziej nabierałem przekonania, że coś trzeba zrobić, w jakiś sposób pomóc. Zdecydowałem o przyjęciu chłopca do szkoły. Może był to odruch spontaniczny, ale teraz wiem, że tak należało postąpić. I tak rozpoczęliśmy przygotowanie szkoły do „nowego”, ale jakże bardzo intrygującego procesu wprowadzania edukacji włączającej.

Początki nie były łatwe, decyzja o wprowadzeniu edukacji włączającej wywróciła szkołę do góry nogami. Zmieniła myślenie rady pedagogicznej, rodziców, pracowników szkoły i samych uczniów. Chyba nasze serca stały się większe, a umysły bardziej otwarte na potrzeby innych ludzi. Teraz wiemy, że decyzja była słuszna: żadne dziecko – niepełnosprawne oraz wybitnie uzdolnione – nie może być wyrzucone ze swojego naturalnego środowiska, ma prawo do korzystania z całego bogactwa relacji i emocji, które towarzyszą pełnemu społecznianiu się. Wiedzieliśmy, że to jest nowe poważne wyzwanie, którego zadaniem będzie stworzenie w szkole środowiska przyjaznego dla kształcenia się dzieci o różnym potencjale.

Nauczyciele zostali zaproszeni do osobistego i zawodowego rozwoju. Stanęli przed konfronta-

cją własnych postaw wobec niepełnosprawności. Była to pogłębiona refleksja nad kształtem i funkcjonowaniem szkoły. Poszukiwanie wspólnych relacji i możliwości takiego uczenia, aby uczeń był indywidualnością, a jego talent był rozwijany. Oceny nie stały się rankingowe, ale zindywidualizowane. Nauczyciele pamiętają, że największą wartością jest każda niepowtarzalna osoba. Dużą pomocą stali się rodzice i ich ogromna wiedza na temat niepełnosprawności. Nauczyliśmy się nawzajem słuchać i wspomagać w procesie rozwoju i kształcenia. Teraz już wiemy, że rodzic musi być partnerem, a nie złem koniecznym. Otwartość i rzetelna wiedza przekazywana rodzicom na temat osiągnięć edukacyjnych ich dziecka powoduje, że stajemy się bardziej wiarygodni i możemy liczyć na większą współpracę. Chyba najmniej kłopotu i troski przysporzyli nam uczniowie, którzy, jak się okazało, są najlepszymi terapeutami dla swoich niepełnosprawnych rówieśników. Rozumieją, że uczeń niepełnosprawny może być świetnym kolegą i przyjacielem oraz dobrym kompanem w procesie zdobywania wiedzy.

Zaczęliśmy tworzyć środowisko przyjazne dla rozwoju naszych uczniów, powstała sala do terapii integracji sensorycznej, w której zajęcia prowadzi wykształceni przez szkołę terapeuci. Zatrudnieni zostali pedagog, psycholog, neurologopeda, logopeda, terapeuci prowadzący dogoterapię, gimnastykę korekcyjną i zajęcia stymulujące pracę ucznia z deficytami. Działania te wspierają asystenci dziecka niepełnosprawnego, tzw. cienie, to chyba dzięki nim w sposób profesjonalny została wprowadzona edukacja włączająca. Okazało się, że nie ma osób niepotrzebnych. W tym procesie każdy jest ważny i ma do spełnienia konkretne zadanie. Powstał zespół, którym kierowanie stało się przyjemnością, a nie przymusem wynikającym z pełnionej funkcji. Piękne jest to, że nasi niepełnosprawni uczniowie mogą rywalizować z tymi najbardziej uzdolnionymi. Dzieje się to dzięki programowi „Klasa orkiestry dętej”, polegają-

cemu na tym, że wszyscy uczniowie od klasy IV w ramach wychowania muzycznego są członkami orkiestry. Grają na w pełni profesjonalnych instrumentach, osiągają sukcesy, czego najlepszym dowodem są koncerty w takich miejscach, jak Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, Muzeum Narodowe, Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie. Nasi uczniowie mają możliwość konfrontacji swoich talentów. Zaprosiliśmy do współpracy kolegów i koleżanki z Niemiec, wspólnie muzykujemy. Najbliższy koncert połączonych orkiestr odbędzie się 1 czerwca w Teatrze „Studio” w Warszawie.

Myślę, że byłoby to niemożliwie bez edukacji włączającej, która skupiła wokół nas wielu ludzi, którym los ucznia niepełnosprawnego tak bardzo leży na sercu. Są to przyjaciele szkoły, tak ich nazywamy – dają nam wsparcie i siłę do jeszcze wytrwalszej pracy i większego rozwoju. Ich pomoc przejawia się różnie. Jedna z mam naszego niepełnosprawnego ucznia zasiada co rano do fortepianu i uczy nas śpiewu: tak staliśmy się chórem składającym się ze wszystkich uczniów szkoły. Przy okazji tych codziennych spotkań możemy załatwiać wszystkie sprawy dnia codziennego – chwalimy i zwracamy uwagę, poszukujemy wspólnych rozwiązań.

Niemalym wyzwaniem było znalezienie funduszy na realizację tego programu. Subwencja w pełni przekazywana do naszej szkoły przez władze gminy umożliwiła realizację zadań związanych z wprowadzeniem edukacji włączającej. Potrzeby są duże, dlatego też założyliśmy stowarzyszenie „Aktywni dla Łajsk”, którego zadaniem jest między innymi wspomaganie naszej szkoły. Zdobywane fundusze unijne dają nam gwarancję dalszego rozwoju. Obecnie dzięki nim szkolimy asystentów dzieci niepełnosprawnych, z przekonaniem, że w innych szkołach staną się niezbędną pomocą do pracy z uczniem niepełnosprawnym i będą zaczynem powstawania szkół z edukacją włączającą. Nasze działania budziły lęk wśród nauczycieli zadających podstawowe pytanie: co z wynikami nauczania? Problem rozwiązał się sam. Już przy pierwszym sprawdzianie zewnętrznym okazało się, że jego wyniki w żaden sposób nie odbiegają od wcześniejszych (pragnę nadmienić, że w ciągu ostatnich pięciu lat mamy jedno z najwyższych wyników w powiecie legionowskim, w województwie mazowieckim). Z jeszcze większym przekonaniem o słuszności wybranego kierunku podejmujemy ciągły proces kształcenia i wychowania. Powołaliśmy zespół, w którego skład wchodzi specjaliści, wychowawcy i nauczyciele uczący danego ucznia. Staramy się, aby dziecko zostało zdiagnozowane jak najszybciej, a po-

moc była adekwatna do dysfunkcji. Rodzic musi wiedzieć, jaka pomoc jest udzielana jego dziecku, chociażby po to, aby mógł ją kontynuować w domu. Każde dziecko z określonymi potrzebami edukacyjnymi, to dysfunkcyjne, jak i to wybitnie uzdolnione, ma dostosowany program nauczania do swoich możliwości z nastawieniem na poszukiwanie mocnych stron. Nasze działania udało nam się wpisać w nowe rozporządzenia MEN. Najważniejsze, że udało się nam stworzyć zespół, który tworzą wszyscy pracownicy szkoły: nie ma osoby niepotrzebnej, każdy ma swoje zadanie w tym łańcuszku codziennych działań. Staramy się zarażać naszą ideą jak największą liczbę dyrektorów szkół i nauczycieli. Przekazujemy nasze doświadczenie, organizując konferencje i warsztaty. Jesteśmy jedną ze szkół pilotażowych. Staramy się być otwarci na nowe kierunki kształcenia i wychowania, wiemy, że praca z uczniem niepełnosprawnym czy wybitnie zdolnym to proces ciągły, wymagający stałej edukacji. Patrząc z perspektywy tych ośmiu lat i zmian, jakie zaszły w naszym środowisku uczniowskim, wiemy, że było warto ponieść trud wprowadzania tej formy edukacji. Przykładem niech będzie dziecko, od którego wszystko się zaczęło. Obecnie należy do grona ogólnopolskich stypendystów Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci Wybitnie Uzdolnionych. Rodzice i szkoła są dumni z takiego syna, ucznia i kolegi. Jeśli ktoś zadaje sobie pytanie „Czy warto?”, niech nasz przykład będzie odpowiedzią, a strach przed wprowadzaniem zmian nie zamyka drogi do „normalności” uczenia się.

Dzieci niepełnosprawne są i będą w naszym otoczeniu. Zachęcam do wspólnego uczenia się siebie, pamiętając, że budujemy wspólną szkołę opartą o wartości, w których dziecko jest najważniejszą osobą. Wiemy, że jesteśmy teraz w połowie drogi. Szukamy dalszych rozwiązań. Nasi uczniowie powinni mieć możliwość kontynuowania nauki wg takiego programu. Dlatego rozpoczynamy procedurę tworzenia w naszej szkole pierwszej klasy gimnazjalnej. Wiemy, że trud włożony w edukację, chociażby muzyczną, nie może być zaprzepaszczone. Wiemy też, że nasi uczniowie pokonali długą drogę do normalności. Na pewno ich otwartość i wrażliwość na drugiego człowieka stała się większa. Chcemy na tym fundamencie budować, dając możliwości dalszego rozwoju. Jestem przekonany, że edukacja włączająca zmieniła nas i nasze myślenie o edukacji. Chyba jestem szczęściarzem, że mogę współtworzyć taką szkołę, z tak wspianiałym zespołem ludzi.

Autor jest dyrektorem Szkoły Podstawowej im. Stanisława Moniuszki w Łajskach



Zdjęcia pochodzą ze zbioru autora

Ewa Gürtler-Wójcik

Klasy terapeutyczne – obserwacje i uwagi praktyka

Podstawa prawna

Tworzenie klas terapeutycznych reguluje obecnie rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach i placówkach. W paragrafie szóstym czytamy, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest uczniom między innymi w formie klas terapeutycznych. Paragraf siódmy w całości poświęcony jest klasom terapeutycznym.

§ 7.1. Klasy terapeutyczne organizuje się dla uczniów wykazujących jednorodne lub sprzężone zaburzenia, wymagających dostosowania organizacji i procesu nauczania do ich specyficznych potrzeb edukacyjnych oraz długotrwałej pomocy specjalistycznej.

2. Klas terapeutycznych nie organizuje się w szkołach specjalnych.

3. Zajęcia w klasach terapeutycznych prowadzą nauczyciele właściwych zajęć edukacyjnych.

4. Nauczanie w klasach terapeutycznych jest prowadzone według realizowanych w danej szkole programów nauczania, z dostosowaniem metod i form ich realizacji do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów.

5. Liczba uczniów w klasie terapeutycznej wynosi do 15.

6. Klasy terapeutyczne organizuje się z początkiem roku szkolnego.

7. Do klas terapeutycznych, za zgodą organu prowadzącego szkołę, w ramach posiadanych środków, mogą uczęszczać uczniowie innej szkoły, z uwzględnieniem przepisów art. 17 ust. 2-3a ustawy.

8. Objęcie ucznia nauką w klasie terapeutycznej wymaga opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej.

Czy aby warto?

Przed wejściem w życie przywołanego rozporządzenia kwestie te regulowało poprzednie rozporządzenie z dnia 7 stycznia 2003 roku w tej samej sprawie i jeśli chodzi o klasy terapeutyczne zmiany są niewielkie. Można więc domniemywać, że ta forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej po kilkuletnim stosowaniu w szkołach powinna być znana i w uzasadnionych sytuacjach stosowana już z pewną biegłością, wprawą. Tymczasem wcale tak nie jest. Znam bodaj tyłu zwolenników, co przeciwników klas terapeutycznych. W niektórych szkołach takie oddziały powstają od kilku lat, w innych nigdy jeszcze tego rozwiązania nie stosowano. Niestety, nie udało mi się dotrzeć do rzetelnych danych statystycznych, ale z mojego doświadczenia wynika, że poradnie psychologiczno-pedagogiczne raczej rzadko w wydawanych opiniach zalecają umieszczenie dziecka w klasie terapeutycznej. Można zaryzykować stwierdzenie, że część środowiska oświatowego prezentuje pewną nieufność w stosunku do tego rozwiązania. Jakże mogą być tego przyczyny?

Widzę ich kilka. Przede wszystkim tworzenie klasy dla uczniów, którzy z uwagi na dysfunkcje mają trudności w nauce, to jednak niewątpliwie selekcja, a ta źle się kojarzy. Pojawia się obawa, że dziecko będzie napiętnowane, sklasyfikowane jako „gorsze”. Rozwiązanie może wydawać się etycznie wątpliwe, ponadto przy takim podejściu nie miałoby to oczywiście nic wspólnego z pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Można się także spodziewać, że uczniowie innych klas będą traktować uczniów klasy terapeutycznej z pogardą, być może będą im dokuczać.

Przeciwnicy tworzenia takich klas będą twierdzić, że przecież można objąć dzieci z dysfunkcjami, uczęszczające do zwykłych klas, pomocą w formie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych i wyrównawczych. Takie rozwiązanie nie wymaga prowadzenia selekcji i jest tańsze. Rzeczywiście, koszt kształcenia ucznia w klasie terapeutycznej jest wyższy, bo oddział może liczyć do 15 uczniów. To z pewnością odstrasza wielu dyrektorów, a i organy prowadzące szkoły niechętnie odnoszą się do stosowania takiej kosztownej formy pomocy uczniowi.

Pewne zamieszanie wprowadza także nazwa oddziału. Znaczenie słowa „terapia” dla większości jest oczywiste. Rozumiemy je jako leczenie za pomocą leków lub zabiegów. Wielu rodzicom, a także (niestety!) niektórym nauczycielom nasuwa się więc proste skojarzenie z chorobą. W języku funkcjonują takie pojęcia, jak: terapia uzależnień, chemioterapia, radioterapia, ale mało kto wie, czym jest terapia pedagogiczna. Powszechnie krytykowano poprzednio używany termin „reedukacja”, ale ten chociaż wywoływał skojarzenie z edukacją, nauką, a nie z leczeniem i chorobą. A przecież rodzice wiedzą, że ich dziecko jest zdrowe, ma tylko trudności z uczeniem się, więc leczenia nie wymaga. Część środowiska oświatowego wątpi, czy zwykli nauczyciele prowadzący zajęcia edukacyjne w klasie terapeutycznej mogą prowadzić terapię. To zajęcie raczej dla terapeuty, lekarza, a nie nauczyciela. Pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych też często nie wierzą w kwalifikacje nauczycieli do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

A jednak warto

Uważam, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna w postaci umieszczenia dziecka w klasie terapeutycznej może być naprawdę skuteczną formą wsparcia. Najkorzystniejsze oczywiście byłoby stosowanie terapii pedagogicznej w różnej formie, możliwie jak najwcześniej, na początku kariery szkolnej dziecka. Ma to ogromne znaczenie, ponieważ pojawiające się niepowodzenia szkolne mogą być jedną z przyczyn trudności wychowawczych, zaburzeń emocjonalnych, niewłaściwych relacji społecznych. Dziecko, które ma za sobą wiele niepowodzeń, z czasem traci motywację do nauki, ma obniżoną samoocenę, staje się wycofane lub agresywne. Wówczas do trudności w uczeniu się spowodowanych dysfunkcjami czy zaburzeniami dołączają się inne, spowodowane złymi doświadczeniami w nauce, brakiem wiary

w sprostanie wymogom szkoły, poczuciem winy, że nie spełnia się oczekiwań rodziny. W takich przypadkach dobranie odpowiedniej terapii jest trudniejsze, a na rezultaty trzeba czekać dłużej. Dobrze więc byłoby, aby na początku drugiego etapu edukacyjnego, czyli w czwartej klasie szkoły podstawowej, dziecko, które posiada opinię o potrzebie umieszczenia w klasie terapeutycznej, mogło z takiej formy pomocy skorzystać.

Moje kilkuletnie doświadczenie w organizowaniu klas terapeutycznych dotyczy poziomu gimnazjum. Początek trzeciego etapu edukacyjnego to ostatni moment na rozpoczęcie nauki w takiej klasie. Wprawdzie rozporządzenie nie zabrania tworzenia oddziałów terapeutycznych w szkołach ponadgimnazjalnych, ale wydaje się, że ani uczniowie, ani rodzice, ani szkoły nie są takim rozwiązaniem zainteresowani. Trudno też powiedzieć, na ile skuteczna byłaby pomoc udzielona na tym etapie edukacyjnym i czy umieszczenie młodego człowieka w klasie terapeutycznej jest korzystniejsze z punktu widzenia efektów terapii niż zastosowanie innej indywidualnej formy pomocy. W przypadku niemal dorosłego człowieka można przecież liczyć na większą motywację, co ma bardzo istotny wpływ na efekty każdej terapii.

Uczniowie rozpoczynający naukę w gimnazjum, dla których miałam możliwość utworzyć klasy terapeutyczne (łącznie w ciągu kilku lat około 70 uczniów), w przeważającej większości mieli za sobą liczne niepowodzenia szkolne. Głębokiej dysleksji rozwojowej towarzyszyły często inne zaburzenia (np. nadpobudliwość). Tylko nieliczni korzystali wcześniej z zajęć korekcyjno-kompensacyjnych w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Niektórzy uczęszczali na zajęcia wyrównawcze lub reedukację w szkole. Spora grupa wprawdzie miała świadomość, że ich trudności w nauce są spowodowane dysfunkcjami, ale z różnych przyczyn nie uczęszczała wcześniej systematycznie na żadne zajęcia. Prawie wszyscy nie lubili szkoły, nie lubili się uczyć. Najbardziej rzucała się w oczy niechęć do podejmowania jakiegokolwiek wysiłku, gdy pojawiła się choćby niewielka trudność. Uczniowie nie wykonywali wielu zadań, twierdząc, że są za trudne lub za długie, ale nawet nie próbowali zapoznać się z poleceniem. Przysępując do kartkówki i sprawdzianów, oświadczały, że i tak dostaną jedynkę. Tylko kilkoro z tej grupy wyróżniało się większą motywacją, ale zawsze dotyczyło to uczniów, których rodzice okazywali im większe wsparcie. Kilku uczniów prezentowało zachowania zdecydowanie niezgodne z normami społecznymi.

Jak to działa?

Rozporządzenie zakłada, że w klasie terapeutycznej konieczne jest dostosowanie metod i form pracy do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów. Wnikliwe zapoznanie się z opinią psychologiczną wydaną przez poradnię to niezbędny początek planowania pracy nauczyciela w tej klasie. Doświadczony i stale doskonalący się nauczyciel powinien wiedzieć, jakie metody, sposoby pracy zastosować w przypadku uczniów o określonych potrzebach. Bardzo istotny jest przemyślany dobór nauczycieli uczących w klasie terapeutycznej, zwłaszcza wychowawcy i tych nauczycieli, którzy mają więcej lekcji w klasie (język polski, matematyka). Dobrze, jeśli wychowawca ma częsty kontakt z uczniami, a więc najlepiej, aby był to polonista, matematyk lub nauczyciel języka obcego, ale jeszcze ważniejsze, aby dobrać osobę, która najlepiej rozumie problemy uczniów z dysfunkcjami. Poprzednio obowiązujące rozporządzenie nie wymagało wprost sporządzenia żadnego dodatkowego programu czy innego dokumentu, który określałby zadania nauczycieli pracujących z klasą terapeutyczną. Obowiązuje przecież ten sam program, który realizowany jest w pozostałych klasach, a najważniejszą przesłanką do planowania pracy nauczyciela w takiej klasie są opinie psychologiczne poszczególnych uczniów. Jednak dokonanie pewnych ustaleń przez zespół nauczycieli uczących w oddziale wydawał nam się niezbędny, aby zapewnić spójność oddziaływań edukacyjnych. Należało ustalić pewne wspólne zasady i kierunek pracy z uczniami, wyznaczyć sobie wspólne cele dotyczące między innymi kształtowania postaw, wzmacniania motywacji do nauki, ustalić plan zajęć wyrównawczych prowadzonych dla grupy uczniów, całej klasy, indywidualnie dla poszczególnych uczniów. Rzecz jasna, każdy realizuje zajęcia edukacyjne z różnych przedmiotów nauczania takimi metodami, jakie uzna za najskuteczniejsze, warto jednak niektóre sprawy ujednolicić. Przykład takiego prostego ustalenia: pierwsza ocena, jaką uczeń otrzyma z każdego przedmiotu, musi być oceną pozytywną. Inne ustalenie: dążymy do tego, aby w klasie stosować na wszystkich lekcjach ocenianie kształtujące. Osoby, które jeszcze tej metody nie stosują, odbędą szkolenie i zaczną od kolejnego półrocz.

Nauczyciele poszczególnych przedmiotów rzeczywiście nie mają przygotowania do prowadzenia terapii, nie pomogą tu szkolenia czy lektura. Do tego potrzebni są specjaliści terapii pedagogicznej, a większość nauczycieli to spe-

cjaliści z konkretnych przedmiotów nauczania. Jednak każdy zatrudniony w szkole nauczyciel ma przygotowanie pedagogiczne i można oczekiwać, że opierając się na wiedzy i doświadczeniu, potrafi też pełnić rolę wychowawcy, a praca wychowawcza z dzieckiem to zadanie całego zespołu nauczycieli, nie tylko wychowawcy. Postawiliśmy na kształtowanie postawy sprzyjającej pokonywaniu trudności w nauce. Oczywiście niezbędne są zajęcia wyrównawcze, konsultacje, bo zazwyczaj uczniowie z dysfunkcjami potrzebują więcej czasu na opanowanie wiedzy i nabycie umiejętności, ale najważniejsze jest umożliwienie dziecku odniesienia choćby niewielkiego sukcesu. Motywacja, wiara we własne siły, w to, że poradzą sobie z trudnościami, przekonanie, że być może w danej dziedzinie są słabsi, ale posiadają inne umiejętności i talenty, akceptowanie siebie, dobre relacje z rówieśnikami, systematyczność to cechy, które mają olbrzymie znaczenie w procesie uczenia się, a i w dorosłym życiu okazują się niezwykle przydatne. Uczniowie silniej zmotywowani i świadomi swojej wartości robią większe postępy, wyraźnie rozwijają się pomimo dysfunkcji i wcześniejszych niepowodzeń. Wsparcie ze strony rodziców jest ogromnie istotne, a paradoksalnie często zwiększa się ono, gdy zauważą pierwsze sukcesy dziecka. Wygląda to tak, jakby niewielkie sukcesy dziecka także w rodzicach budziły nadzieję na powodzenie w jego dalszej edukacji.

Słabe punkty

Najsłabszym punktem w dotychczasowej pracy z uczniami klas terapeutycznych było zapewnienie długotrwałej pomocy specjalistycznej, a rozporządzenie zakłada, że taką pomoc dzieci powinny mieć oferowaną. Uczniowie klas terapeutycznych mogliby brać udział w zajęciach na terenie szkoły lub uczęszczać do poradni. Niestety, w szkole z uwagi na brak etatów nie mogliśmy zatrudnić wystarczającej liczby specjalistów świadczących pomoc psychologiczno-pedagogiczną. Udało się wprowadzenie zajęć socjoterapeutycznych. Nie było jednak możliwości zorganizowania na terenie gimnazjum zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, a uczniowie i ich rodzice z różnych powodów nie byli zainteresowani korzystaniem z oferty poradni. To poważna strata, ale w moim przekonaniu nowe rozporządzenie o pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest szansą na to, aby organizacja klas terapeutycznych była lepsza. Dla każdego ucznia posiadającego opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, a uczeń klasy terapeutycznej taką opinię posiadać musi, zespół powołany przez dyrektora będzie ustalał zakres, formy,

sposoby udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a wreszcie sporządzi plan działań wspierających. Szkoła więc będzie musiała zorganizować odpowiednie zajęcia na swoim terenie lub wskazać konkretne zajęcia organizowane dla danego dziecka w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Nie będzie można zdać się na to, że rodzice sami zapiszą swoje dziecko na zajęcia w poradni. To może zwiększyć liczbę uczniów korzystających, zgodnie z zaleceniami zawartymi w opiniach, ze specjalistycznych zajęć korekcyjno-kompensacyjnych czy innych o charakterze terapeutycznym.

A co na to uczniowie?

Można zatem zapytać, czy w tej sytuacji nadal mają sens klasy terapeutyczne. Moim zdaniem zdecydowanie tak. Sama prowadziłam zajęcia w kilku takich klasach i wiem, że udaje się w tych niewielkich grupach stworzyć naprawdę świetną atmosferę, pewien klimat, który umożliwia uczniom radzenie sobie z nauką pomimo trudności. Zapytani ostatnio o opinię na ten temat uczniowie trzeciej klasy stwierdzają, że w klasie terapeutycznej *mogą się wykazać, mają szansę pokazać, że też coś umieją*. Jeden uczeń uznał, że jego zdaniem w zwykłej klasie też by sobie poradził, ale był to chłopiec, który miał najlepsze oceny w swojej klasie. To dobrze, że ma takie przeświadczenie, bo przecież niedługo z pewnością trafi do zwykłej klasy w szkole ponadgimnazjalnej i dobrze byłoby, aby wierzył w swoje możliwości. Inny uczeń wyraził obawę, czy po nauce w klasie terapeutycznej da sobie radę w klasie trzydziestoosobowej. Zwróćmy uwagę, że dla dziecka cechą różniącą klasy jest liczba uczniów, nie ograniczone wymagania, nie szczególnie dobór uczniów, ale liczba dzieci w klasie. Nie ma więc raczej poczucia, że jest gorszy, mniej umie. Uczy się po prostu w bardziej dogodnych warunkach. Jest świadomy, że może być mu trudno przystosować się do nowej sytuacji, ale to tylko świadczy o jego dojrzałości.

Nigdy nie zdarzyło się, aby uczniowie klas terapeutycznych byli w szkole w jakikolwiek sposób szykanowani. Być może miał na to wpływ stosunek grona pedagogicznego do tworzenia klas terapeutycznych. Nauka w klasie terapeutycznej to raczej przywilej, a nie dyskwalifikacja. Nigdy się nie zdarzyło, aby uczeń lub jego rodzice chcieli przenieść dziecko z klasy terapeutycznej do zwykłej, natomiast kilkakrotnie przenosiliśmy uczniów w trakcie roku szkolnego do klasy terapeutycznej, choć wcześniej taka oferta była przez dziecko i rodziców odrzucana.

Podsumujmy

Czyżby więc klasy terapeutyczne to idealne rozwiązanie, remedium na wszelkie niepowodzenia spowodowane dysfunkcjami i zaburzeniami? Nie. Zdecydowanie mało skuteczna jest taka forma pomocy uczniom, którzy dodatkowo obciążeni są innym, bardzo silnie działającym czynnikiem utrudniającym uczenie się, takim jak: przemoc rodzinna, inne istotne zaburzenia w relacjach z najbliższymi, objawy demoralizacji, poważna choroba, uzależnienia. We wszystkich przypadkach, gdy pomimo umieszczenia dziecka w klasie terapeutycznej nie udało z sukcesem przeprowadzić go przez cały etap edukacyjny, pojawiały się właśnie tego typu problemy.

Na koniec chcę odnieść się jeszcze raz do jednego z argumentów przeciwników tej formy pomocy uczniowi. Koszt kształcenia ucznia w klasie terapeutycznej jest wyższy niż w zwykłej klasie, ale weźmy pod uwagę, że odsetek uczniów powtarzających klasę wśród uczniów klas terapeutycznych jest niższy niż w zwykłych klasach, a poza tym nie wszystko można przeliczyć na pieniądze. Szkoły powstały przede wszystkim po to, aby zapewniać edukację wszystkim dzieciom i możliwie najlepsze wykonanie tego zadania jest najważniejsze. Ustawa o finansach publicznych dyscyplinuje wszystkich, którzy podejmują decyzję o ich wykorzystaniu. Należy starać się osiągnąć najlepszy rezultat przy możliwie najniższych kosztach, ale co jest tym rezultatem? Czy wyłącznie promowanie z klasy do klasy? A może realizacja podstawy programowej? Zapewne też. Ale podmiotem działania szkoły jest żywy człowiek i pewne rezultaty działań edukacyjnych są niemożliwe do przełożenia na język ekonomii.

Przedstawię krótko trzy konkretne przykłady.

Artur ma stwierdzoną głęboką dysleksję rozwojową (dysgrafia, dysortografia, dysleksja). Jakiś czas uczęszczał na zajęcia terapeutyczne do poradni. W chwili rozpoczęcia nauki w gimnazjum prezentuje poziom czytania znacznie poniżej wieku, pismo nieczytelne. Jest nadpobudliwy. Bardzo łatwo się zniechęca, bywa, że odmawia pracy, ma niską samoocenę. Gdy napotka trudności, zdarza mu się wpadać w gniew, krzyczy, obraża się. Każdą pomyłkę traktuje jak przegraną. Nie chce czytać. Nie znosi szkoły. Mama bardzo mu pomaga. W połowie drugiej klasy zaczynają być widoczne pozytywne zmiany – chłopiec coraz częściej zaczyna wypowiadać się na lekcji, chętnie na forum klasy czyta swoje prace, choć nadal nie zawsze może je sam odczytać. Stara się

wykonać wszystkie zadania. Jeśli sobie nie radzi, prosi o dodatkowe wyjaśnienia. Zadaje dużo pytań. Na lekcji jest zdyscyplinowany, skupiony, aktywny. Wreszcie dopiero w trzeciej klasie gimnazjum jego pismo jest dostatecznie czytelne i dość płynne. Bywa, że podczas lekcji rysuje sobie coś na kartce (wcześniej też miał taką potrzebę i często to robił), ale zdumiewające jest to, że teraz, pod koniec nauki w gimnazjum, są to litery.

Uczniów klas terapeutycznych zawsze na jednej z pierwszych lekcji proszę o napisanie prośby do mnie i obiecuję, że jeśli prośba będzie możliwa do realizacji, to ją spełnię. Większość uczniów w różnych klasach terapeutycznych ma podobną prośbę – aby nie pytać ich przy wszystkich, bo się wstydzą, obawiają wyśmiania. Rozmawiamy później o tym, ustalamy zasady, a ja zgodnie z obietnicą nie odpytuję uczniów publicznie (prawdę mówiąc, raczej nie stosuję takiej formy sprawdzania wiadomości). Zamiast tego prowadzimy rozmowę i mówią tylko ci, którzy chcą. Z czasem nie stanowi to żadnego problemu. Uczniowie wypowiadają się bez skrępowania i nikt się z nikogo nie śmieje. Pierwsza recytacja zadanego wiersza odbywa się też na zasadzie dobrowolności, a kto się wstydzi, odpowiada po lekcjach. Później nie jest to już potrzebne. Najdłużej przekonywała się do wystąpień na forum klasy Kasia. W opinii poradni czytamy, że u Kasi stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe uniemożliwiające sprostanie wymaganiom szkolnym. Obniżony poziom rozwoju intelektualnego, obniżona zdolność rozumowania, zaburzenia analizy i syntezy wzrokowej, słuchowej, słabo rozwinięta zdolność zapamiętywania, słabe rozumienie sytuacji społecznych. Dziecko jest wycofane, nieśmiałe, mówi cicho, ma trudności w kontaktach z rówieśnikami. Rodzice bardzo rozsądni, wspierający. W trzeciej klasie Kasia często pełni rolę asystenta nauczyciela przy wykonywaniu doświadczeń, pokazów, podejmuje dodatkowe prace, aby uzy-

skać lepszą ocenę, często w imieniu klasy zwraca się z jakąś propozycją czy prośbą do dyrektora i w takich sytuacjach radzi sobie bardzo dobrze. Z dużą swobodą wypowiada się na lekcjach języka polskiego, pisze raczej poprawnie. Kończy gimnazjum z lepszą średnią niż na koniec szkoły podstawowej, ale największe zdumienie wzbudził wynik egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej. Przy obliczaniu edukacyjnej wartości dodanej okazało się, że przyrost umiejętności w przypadku Kasi jest najwyższy w szkole.

I ostatni przykład. Weronika jest dzieckiem nadpobudliwym o bardzo niewielkich możliwościach intelektualnych, licznych zaburzeniach. Hałaśliwa, konfliktowa, zdekoncentrowana. Nauka przychodzi jej z ogromną trudnością, choć poświęca jej wiele czasu. Stara się uzyskiwać dobre oceny, aby zadowolić mamę, która bardzo się o nią troszczy. Weronika ku zaskoczeniu wszystkich zaczyna pasjonować się jednym z przedmiotów przyrodniczych. Tego już nie uczy się dla mamy, motywacja jest zupełnie inna. Pracuje systematycznie. Dziś jest uczennicą wymarzonego technikum. Średnia ocen na koniec pierwszego semestru dała jej drugie miejsce w klasie. Nadal oczywiście ma trudności w nauce, szuka wówczas pomocy u niektórych nauczycieli z gimnazjum i zawsze tę pomoc otrzymuje. Mama Weroniki powtarza stale, że w innej klasie w gimnazjum dziewczynka by zginęła, trudniej byłoby dostrzec jej specyficzne potrzeby, nawiązać tak dobry, bliski kontakt.

Nie potrafię przeliczyć na pieniądze sukcesów Artura, Kasi, Weroniki czy innych dzieci. Z pewnością nigdy nie wygrają olimpiady przedmiotowej, nie staną na podium, ale muszą mieć jak najlepsze wsparcie, gdy wspinają się na swój Mount Everest.

Autorka jest dyrektorem Gimnazjum nr 6 im. Pułku Armii Krajowej „Baszta” w Warszawie

Elżbieta Bocheńska
Elżbieta Zborowska

Klasy integrujące – dobrym rozwiązaniem

Integracja to nie zapewnienie „taryfy ulgowej” lub „obniżenie wymagań”. To system pedagogiczny opierający się na wzajemnej życzliwości, a dobre wyniki i sukcesy osiągnać mogą wszyscy uczniowie...

Taka myśl przewodnia przyświeca naszej pracy z młodzieżą od 1995 roku, czyli od chwili, kiedy po raz pierwszy utworzyliśmy w szkole ogólnodostępnej klasę integracyjną. Skąd wziął się pomysł? Wiadomo, że w szkołach podstawowych i gimnazjach tworzy się placówki integracyjne, w których wraz z dziećmi zdrowymi uczą się także te mające różnorodne problemy zdrowotne – niepełnosprawne ruchowo, dotknięte zaburzeniami widzenia, słuchu, a także upośledzone umysłowo w stopniu lekkim czy umiarkowanym. Młodzież mająca obniżone możliwości intelektualne miała i nadal ma możliwość kontynuowania nauki w szkołach specjalnych czy przyuczenia się do zawodu. Pozostaje jednak problem tych, którzy są sprawni intelektualnie, ale ich stan zdrowia znacznie utrudnia funkcjonowanie w dużej, często trzydziestokilkuosobowej klasie. W tak licznej grupie nauczyciel najczęściej nie jest w stanie zapewnić optymalnych warunków do nauki uczniowi choremu, wymagającemu specjalnych metod pracy i szczególnej opieki. I właśnie wychodząc naprzeciw tej grupie uczniów podjęliśmy decyzję o utworzeniu w naszym liceum klas integracyjnych. Na każdym poziomie nauczania prowadzimy obecnie, oprócz klas ogólnodostępnych, po dwie klasy integracyjne.

Wiele lat doświadczeń pozwoliło nam wypracować optymalne sposoby działań, prowadzące do osiągania przez uczniów niepełnosprawnych jak najlepszych wyników. Działania pracowników szkoły ukierunkowane są na właściwe współistnienie wszystkich w placówce. Uczniowie zdrowi ze zrozumieniem podchodzą do trudności ich chorych kolegów, służą im pomocą. Niepełnosprawność przestaje być problemem. Młodzież

z dysfunkcjami nie czuje się wyalienowana, podejmuje różnorodne działania na forum szkoły. Czynny udział w uroczystościach szkolnych, praca w samorządzie uczniowskim nie jest dla nich problemem i obciążeniem psychicznym.

Jednym z pierwszych zadań, jakie sobie postawiliśmy, było przystosowanie budynku do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością ruchową. Sukcesywnie likwidowaliśmy bariery architektoniczne. Szkoła została wyposażona w windę, podjazdy, toaletę dostosowaną do potrzeb niepełnosprawnych. Z czasem, przy wydatnej pomocy Fundacji POLSAT, zorganizowaliśmy profesjonalnie wyposażoną salkę rehabilitacyjną, dzięki czemu poszerzyliśmy ofertę szkoły o możliwość prowadzenia rewalidacji ruchowej. Obecnie uczniowie niepełnosprawni ruchowo mają swobodny dostęp do wszystkich pomieszczeń szkolnych – szatni, sekretariatu, biblioteki i czytelní, świetlicy, gabinetu pielęgniarstwa, pedagoga, psychologa, sali gimnastycznej, Szkolnego Ośrodka Kariery, Szkolnego Ośrodka Multimedialnego, a także do wszystkich pracowni przedmiotowych.

Dla młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu organizujemy dowóz do szkoły i ze szkoły samochodem dostosowanym do przewożenia wózków inwalidzkich. Nie dysponujemy, niestety, własnym transportem, dlatego korzystamy z usług transportu miejskiego. Uczniowie są dowożeni nie tylko na lekcje, ale także w przypadku wyjść szkolnych, do kina czy teatru.

Nasza coroczna praca rozpoczyna się już w okresie rekrutacji. Uczniowie zdrowi rekrutowani są do klas integracyjnych na ogólnych zasadach przyjętych w naszym mieście. W trakcie procesu rekrutacji wyjaśniamy zainteresowanym, na czym polega specyfika takiej klasy. Zapraszamy do klas integracyjnych tych absolwentów gimnazjum, którzy oprócz dobrego zdrowia, zdolności i wiedzy są życzliwi, wrażliwi, gotowi pomagać

swoim koleżankom i kolegom w różnych sytuacjach. W efekcie mamy pewność, że każdy gimnazjalista, dokonując wyboru takiej, a nie innej klasy, robi to w pełni świadomie.

Młodzież z problemami zdrowotnymi jest kierowana do nas przez prezydenta miasta na podstawie wniosku rodziców i orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej. Już na starcie unika więc stresu związanego z konkursem świadectw i niepewnością, czy na pewno dostanie się do wybranego oddziału.

Planując rozszerzenia przedmiotowe w klasach integracyjnych, staramy się brać pod uwagę preferencje gimnazjalistów. I dlatego corocznie organizujemy jedną klasę wyraźnie humanistyczną i drugą z rozszerzoną technologią informacyjną – dla tych, którzy nade wszystko kochają komputery.

Ukończenie gimnazjum i wejście w nowe środowisko szkolne jest dla każdego młodego człowieka dużym przeżyciem. Tym bardziej że jest to zupełnie nowy typ szkoły, nowi, nieznani nauczyciele, być może dużo większe wymagania, nowi koledzy, którzy nie znają naszych słabości i nie wiadomo, jak nas przyjmą itp. To są obawy przeciętnego gimnazjalisty. A jak mocno musi przeżywać tę sytuację uczeń, który np. porusza się o kulach czy na wózku inwalidzkim albo słabosłyszący czy mający poważne zaburzenia emocjonalne? Dla niego przyjdzie 1 września do szkoły oznacza dodatkowy stres – często jest wycofany, wstydzi się albo boi zapytać, gdzie ma się podziać, kto jest jego wychowawcą. Obawia się braku akceptacji przez rówieśników, którzy go jeszcze nie znają. Zastanawialiśmy się, jak możemy pomóc młodym ludziom w tych pierwszych chwilach w szkole. Rozwiązanie okazało się proste. W ostatnich dniach sierpnia organizujemy spotkanie nowo przyjętych uczniów mających problemy zdrowotne i ich rodziców z dyrektorem szkoły, pedagogiem, psychologiem oraz wychowawcami klas integracyjnych. Młodzież ma wtedy okazję poznać swojego nowego wychowawcę, a także pracowników opieki psychologiczno-pedagogicznej, od których może uzyskać pomoc w przypadku trudności adaptacyjnych w pierwszych chwilach w nowej szkole. Wychowawcy oprowadzają swoich podopiecznych po budynku, pokazując im pomieszczenia, z których będą korzystali w czasie nauki: gabinet pedagoga, psychologa, bibliotekę, salę gimnastyczną, salkę rehabilitacyjną, świetlicę, toaletę dla niepełnosprawnych, gabinet pielęgniarki szkolnej, sekretariat, pokój nauczycielski, szatnię. Ta krótka „wycieczka” po szkole z nowym

wychowawcą sprawia, że nawiązują się pierwsze relacje między jej uczestnikami. Nowi koledzy i koleżanki nie są już całkiem „niebezpieczni”, wiadomo, że wychowawca to życzliwy człowiek i wiadomo też, gdzie odbędzie się uroczystość rozpoczęcia roku szkolnego. Zatem pierwszy wrzesień przestaje być synonimem lęku i niepewności. Co więcej, rodzi poczucie, że jest się w pozycji lekko uprzywilejowanej, bo – przeciwnie niż dla większości nowicjuszy – szkoła nie jest dla tej grupy uczniów zupełnie nowym terenem.

Podczas gdy uczniowie z wychowawcą zwiedzają budynek i zapoznają się z jego topografią, rodzice udzielają pedagogom dodatkowych informacji, nieuwjętych w treści orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, na temat problemów zdrowotnych mogących mieć wpływ na szkolne funkcjonowanie ich dzieci, a także o dotychczasowym funkcjonowaniu uczniów w szkole. Dla nauczycieli istotne są informacje o tym, czy uczeń uczęszczał do szkoły, czy też był nauczany indywidualnie, jakie przedmioty sprawiają mu trudności, a które są jego mocną stroną, czy ma szczególne zainteresowania, hobby, czy łatwo nawiązuje relacje z rówieśnikami, czy też ma tendencje do izolowania się od grupy, jakie formy sprawdzania wiedzy są dla niego bardziej stresujące: odpowiedzi ustne czy prace pisemne, czy musi zażywać leki podczas przebywania w szkole, jak powinni postępować nauczyciele w przypadku np. napadu duszności, ataku drgawek... Ponadto rodzice są informowani o oferowanych przez szkołę zajęciach rewalidacyjnych.

Decyzję o zakwalifikowaniu uczniów do poszczególnych form pomocy, jeśli uczeń wyraża chęć uczestniczenia w nich, podejmujemy na podstawie zaleceń zawartych w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego. W przypadku uczniów niepełnoletnich wymagana jest pisemna zgoda rodziców. Tak więc młodzież potrzebująca wsparcia emocjonalnego może korzystać z pomocy psychologa w ramach terapii psychologicznej. Są to regularne spotkania, podczas których kształtowane są umiejętności społeczne, wzmacniana jest sfera emocjonalna, odkrywane są mocne strony ucznia, uczy się go skutecznego rozwiązywania problemów i metod radzenia sobie ze stresem. Młodzież dotknięta specyficznymi trudnościami w uczeniu się: dysleksją, dysgrafią, dysortografią może uczestniczyć w zajęciach terapii pedagogicznej. Wykonując ćwiczenia pod okiem specjalisty, zdobywa umiejętności niezbędne do skutecznego pogłębiania wiedzy i ćwiczy prawidłową pisownię. Spotkania z psychologiem i pedagogiem odbywają się w gabine-

cie, który zapewnia niekrępujące warunki pracy i dyskrecję.

Osoby z dysfunkcją narządów ruchu mogą pod kierunkiem wykwalifikowanego nauczyciela wychowania fizycznego usprawniać się w ramach zajęć rehabilitacji ruchowej. Odbývają się one w salce rehabilitacyjnej wyposażonej w specjalistyczny sprzęt.

Niezależnie od regularnych terapii każdy z uczniów może w dowolnym momencie skorzystać z porady i wsparcia pedagoga czy psychologa szkolnego. Godziny pracy planujemy tak, żeby możliwie przez cały czas przebywania młodzieży w szkole ktoś z pracowników opieki psychologiczno-pedagogicznej był dostępny dla potrzebujących. Z punktu widzenia niepełnosprawnych jest to bardzo ważne. Przychodzą w różnych sprawach – czasem są to trudności, z którymi sami nie potrafią sobie poradzić. A czasem dzielą się swoimi radościami albo potrzebują po prostu porozmawiać z kimś dorosłym o nurtujących ich sprawach.

Corocznie w ostatnich dniach sierpnia, najczęściej w dniu plenarnej rady pedagogicznej rozpoczynającej rok szkolny, organizujemy spotkanie nauczycieli uczących w klasach I integracyjnych z dyrektorem szkoły i pedagogiem szkolnym. Pedagog przedstawia wówczas nauczycielom sylwetki nowo przyjętych uczniów posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, zapoznając ich z zaleceniami poradni psychologiczno-pedagogicznej dotyczącymi metod pracy oraz przekazuje dodatkowe informacje uzyskane od rodziców tych uczniów podczas wspomnianych wcześniej zebrań. Termin spotkań celowo wypada w czasie poprzedzającym rozpoczęcie lekcji, by nauczyciele poznali specyfikę chorób poszczególnych uczniów i mogli uwzględnić od pierwszych zajęć ich trudności z adaptacją w nowym środowisku.

Na podstawie orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, dodatkowych informacji od rodziców i obserwacji nowo przyjętych uczniów niepełnosprawnych w pierwszych dniach nauki, zespoły nauczycieli uczących w klasach integracyjnych, przy współudziale pedagoga i psychologa szkolnego, opracowują dla każdego ucznia indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne. Ponieważ do liceum ogólnokształcącego kierowana jest młodzież pełnosprawna intelektualnie, nie ma potrzeby modyfikowania programów nauczania z poszczególnych przedmiotów. Uczniowie posiadający orzeczenia realizują tę samą podstawę

programową co ich zdrowi rówieśnicy. Nauczanie specjalne realizuje się przede wszystkim w zakresie metod pracy, oceniania, dostosowywania warunków egzaminu maturalnego do indywidualnych potrzeb, organizowania pomocy specjalistycznej. W dokumencie znajdują się np. zapisy o konieczności wydłużania czasu sprawdzianów z powodu wolnego tempa pracy ucznia, przygotowywania sprawdzianów (testów) z wykorzystaniem powiększonej czcionki w przypadku ucznia niedowidzącego, zobowiązaniu rodziców do systematycznego kontaktu z nauczycielami w celu monitorowania postępów ich dziecka, zobowiązaniu rodziców do udzielania uczniowi pomocy w przypadku trudności z opanowaniem wiedzy i umiejętności, zapewnieniu uczniowi poczucia bezpieczeństwa, akceptacji i uznania poprzez powierzanie ról możliwych do pełnienia, zorganizowaniu pomocy koleżeńskiej przy korzystaniu z windy i wstawaniu z ławki, stosowaniu wzmocnień pozytywnych – chwaleniu osiągnięć, nagradzaniu nawet drobnych sukcesów, uwzględnianiu w trakcie zajęć lekcyjnych możliwości spadku aktywności umysłowej, zawrotów lub bólów głowy, unikaniu presji czasu, w trakcie odpytywania dawaniu czasu na zastanowienie się, koncentrowaniu się na postępach w nauce, dostrzeganiu sukcesów, unikaniu krytyki za niepowodzenia itd.

Dla osiągnięcia sukcesu edukacyjnego ucznia mającego poważne problemy zdrowotne niezbędna jest współpraca z jego rodzicami. Dlatego zobowiązujemy rodziców do systematycznego kontaktowania się z wychowawcą. Załącznikiem do każdego IPET-u jest zeszyt, w którym nauczyciele poszczególnych przedmiotów wpisują zakres materiału, jaki uczeń ma opanować w najbliższym czasie. Rodzic jest więc na bieżąco informowany o wymaganiach stawianych przez pedagogów. Otrzymuje również informację zwrotną – nauczyciele dokonują w zeszycie wpisów oceniających stopień opanowania przez ucznia materiału, zdobytych przez niego umiejętności.

Niestety, często się zdarza, że w ślad za problemami zdrowotnymi młodych ludzi idą trudności w nauce. Przyczyny są różne – wysoka absencja spowodowana pobytemi w szpitalach, przyjmowanie leków, których skutkiem ubocznym bywa senność, trudności z koncentracją uwagi itp. Sprawia to, że czasem narastają zaległości w nauce, trudno nadążyć za klasą. I tu pojawia się ogromna rola nauczyciela i wychowawcy. Trzeba zorganizować pomoc koleżeńską, a przede wszystkim stosować takie kryteria oceniania, żeby doceniać przede wszystkim wkład pracy, skalę postępów, a nie sam poziom wiedzy. Tego nauczyliśmy się przez lata praktyki.

Bywa, że uczeń ma zakorzenione przekonanie: „jestem chory, więc nie muszę za bardzo się starać, należy mi się taryfa ulgowa”. Dla nas to duże wyzwanie. Musimy przekonać go, że tak myśląc, brnie w ślepą uliczkę. Naszym zadaniem jest przygotować go do dorosłego życia, wyposażyć w wiedzę i umiejętności wynikające z podstawy programowej. Praca z takim uczniem wymaga metody małych kroków. Stopniujemy zadania tak, by był w stanie samodzielnie je wykonać. Wdrażamy go do systematycznej pracy. Stosujemy ocenianie wspierające. A gdy z sukcesem kończy szkołę, cieszymy się razem z nim.

W klasach integracyjnych organizujemy zajęcia wyrównawcze z języka polskiego i matematyki. Uczestniczą w nich uczniowie, którzy mają zaległości w nauce i trudności z opanowaniem materiału. W kilkuosobowej grupie nauczyciel może pracować z każdym uczniem indywidualnie. Ponadto od ubiegłego roku szkolnego nasza szkoła uczestniczy w programie współfinansowanym przez UE „Wiedza szansą na lepszy start”. Są to dodatkowe zajęcia wyrównawcze z kilku przedmiotów. Zgodnie z regulaminem programu pierwszeństwo przy naborze uczestników projektu mają uczniowie niepełnosprawni.

Jednak niepełnosprawność nie musi oznaczać problemów w nauce. Jest spora grupa uczniów z orzeczeniami, którzy mają duży potencjał i skrzętnie go wykorzystują. Osiągają wysokie średnie ocen i sami pomagają słabszym kolegom w nauce. Jeden z naszych wychowanków, niepełnosprawny ruchowo z powodu przepukliny oponowo-rdzeniowej, osiągnął najwyższą średnią ocen w szkole i uzyskał stypendium Prezesa Rady Ministrów. Spora grupa absolwentów kontynuuje naukę na różnych uczelniach, m.in. na Uniwersytecie Warszawskim, Politechnice Radomskiej, uczelniach pedagogicznych. Cieszymy się, kiedy wracają do naszej szkoły jako studenci odbywający praktyki pedagogiczne.

Kolejnym stałym zadaniem są coroczne zajęcia integracyjne dla uczniów klas pierwszych. W pierwszych dniach września pedagog i psycholog szkolny prowadzą warsztaty integracyjno-adaptacyjne. Ich celem jest bliższe poznanie się uczniów – zainteresowań, pasji, oczekiwań. Młodzież uczy się współpracować ze sobą, tworzy obraz swojej wymarzonej klasy. Dzięki ćwiczeniom w grupach uczniowie niepełnosprawni czują się członkami społeczności, a młodzież niemająca problemów zdrowotnych uczy się współpracy, równego traktowania osób niepełnosprawnych oraz uwrażliwia się na potrzebę

pomagania innym. Ćwiczenia w poszczególnych klasach są dostosowane do rodzajów niepełnosprawności w taki sposób, żeby każdy bez wyjątku uczeń mógł w nich aktywnie uczestniczyć.

Podobne warsztaty integracyjno-adaptacyjne prowadzone są we wszystkich klasach, nie tylko integracyjnych. Poprzedzone są krótką pogadanką pedagoga szkolnego na temat istoty integracji. Uczniowie dowiadują się m.in. jak bezpiecznie zachowywać się w czasie przerw, by nie narażać na niebezpieczeństwo osób niepełnosprawnych ruchowo. Pedagog i psycholog uwrażliwiają uczniów zdrowych na pomoc niepełnosprawnym (np. noszenie teczek podczas zmiany sal lekcyjnych, reagowanie na syndromy chorobowe).

Dzięki tym działaniom, rozmowom, ciągłej obserwacji zachowań uczniów i dojrzałemu podejściu młodzieży zdrowej do problemu niepełnosprawności, pokrzywdzeni przez los młodzi ludzie dobrze czują się w murach szkoły. Nie mają poczucia inności, odizolowania, bezradności. Widać to szczególnie podczas przerw, kiedy w gronie rówieśników śmieją się, żartują, powtarzają wspólnie lekcje i kiedy mimo niepełnosprawności nawiązują się młodzieńcze sympatie.

Tylko w sporadycznych przypadkach to sami chorzy nie potrafią nawiązać bliższych koleżeńskich relacji z rówieśnikami. Bywają zamknięci w sobie, izolują się od grupy albo przyjmują postawę roszczeniową. Dochodzi czasem do sytuacji konfliktowych. Takie postępowanie obraca się przeciwko nim samym, bo w efekcie czują się samotni. W grupach, w których taki problem się pojawia, organizujemy warsztaty umiejętności społecznych. Czasem prowadzi je pedagog czy psycholog szkolny, nieraz z udziałem wychowawcy. W uzasadnionych przypadkach korzystamy z pomocy specjalistów, np. z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Równoległe do tych zajęć staramy się podczas spotkań indywidualnych z uczniem ukształtować w nim właściwą postawę społeczną, wzmocnić go emocjonalnie, nauczyć go zauważać i rozwijać swoje mocne strony. W większości przypadków udaje nam się wyeliminować problemy.

Uczniowie niepełnosprawni uczestniczą w zajęciach wychowania fizycznego z całą klasą. Pomoc w wykonywaniu ćwiczeń otrzymują ze strony nauczyciela wspomagającego. Dzięki takiej organizacji zajęć czują się pełnoprawnymi członkami klasy, nie mają poczucia odizolowania, funkcjonowania na innych, „specjalnych” zasadach. Młodzież zdrowa natomiast lepiej rozumie

ideę integracji, uwrażliwia się na potrzeby chorych, nabiera przekonania, że niepełnosprawny nie znaczy „inny”.

Na wybranych lekcjach (np. język polski, matematyka, technologia informacyjna) uczniom, którzy mają specyficzne potrzeby edukacyjne, pracują wolniej niż koledzy, mają trudności z wykonywaniem zadań, pomaga nauczyciel wspomagający. Taka praktyka pozwala nie tylko pokonywać bieżące problemy z nauką, ale także przyczynia się do lepszego przygotowania młodzieży do matury. W sytuacjach gdy nie ma możliwości zatrudnienia nauczyciela wspomagającego, uczniowi mającemu trudności ze sprawnym pisanie pomaga sekretarz. Funkcję tę pełni np. zatrudniona w szkole stażystka. W miarę potrzeb wychowawca organizuje też pomoc koleżeńską przy uzupełnianiu zeszytów. Pomoc koleżeńską przy odrabianiu lekcji, pokonywaniu trudności w nauce czy nadrabianiu zaległości z poszczególnych przedmiotów oferują uczniom niepełnosprawnym wolontariusze pracujący w Szkolnym Wolontariacie STOKROTKA.

Liceum to szkoła, która ma przygotować młodzież do dalszego kształcenia. Uwieńczeniem tego etapu edukacji jest matura. Przystępują do niej prawie wszyscy absolwenci, także większość niepełnosprawnych. Z racji problemów zdrowotnych przysługuje im prawo do dostosowania warunków zdawania egzaminu maturalnego do indywidualnych potrzeb i możliwości. Pedagog szkolny, dbając o interesy tych uczniów, jasno i z odpowiednim wyprzedzeniem informuje ich o przysługującym im prawie do tych udogodnień, procedurach z tym związanych oraz pomaga w wypełnianiu wniosków.

Dla młodych ludzi często jedną z najtrudniejszych decyzji jest ta dotycząca wyboru odpowiedniego kierunku studiów czy szkoły policealnej. Tym bardziej jest ona trudna dla osób niepełnosprawnych. Wybór powinien uwzględniać ich zainteresowania i realne możliwości, ale także ograniczenia wynikające ze specyfiki choroby. By ułatwić te decyzje, prowadzimy w szkole doradztwo zawodowe. W Szkolnym Ośrodku Karier każdy uczeń może poddać się testom określającym indywidualne predyspozycje zawodowe. Uzyska też informacje o dostępnych kierunkach studiów, kryteriach przyjęć na uczelnie, szkołach policealnych. Nawiązujemy współpracę z organizacjami, które realizują projekty związane z funkcjonowaniem osób niepełnosprawnych na rynku pracy. Liczna grupa naszych podopiecznych zdobyła różnorodne kwalifikacje zawodowe, uczestni-

cząc w projekcie „Wsparcie osób niepełnosprawnych ruchowo na rynku pracy”, realizowanym przez Fundację Polskich Kawalerów Maltańskich. Dzięki współpracy z Polskim Związkiem Niewidomych nasz słabowidzący absolwent ukończył wymarzony przez niego kurs fotografowania i obecnie jest zatrudniony w lokalnej gazecie.

Szkoła to nie tylko lekcje i nauka. To także szkolne wycieczki, akademie, uroczystości. Przyjęliśmy zasadę, że prawdziwa integracja jest tylko wtedy, kiedy wszyscy mają szansę realizowania się, na miarę swoich możliwości, na wszystkich płaszczyznach życia szkoły. Mamy dużo utalentowanej młodzieży: śpiewają, tańczą, recytują, fotografują. Dzięki dobrej atmosferze, jaka na stałe zagościła w murach szkoły, osoby niepełnosprawne nie czują się „inne”, nie mają oporów przed publicznym prezentowaniem swoich możliwości wokalnych, plastycznych, wspólnie z pełnosprawnymi kolegami biorą udział w przedstawieniach, stają w szranki konkursu szkolnego „My też mamy talent”, organizują tańce i konkursy dla małych dzieci z osiedli sąsiadujących ze szkołą podczas przygotowywanej corocznie przez samorząd uczniowski zabawy choinkowej. Uczestniczą także z całą klasą w wycieczkach szkolnych, nawet tych wyjazdowych, wyjazdach do kina czy teatru.

Co roku na sto dni przed maturą odbywa się u nas, jak w każdym liceum, bal studniówkowy. Tradycją jest, że bawią się wszyscy – tak zdrowi, jak i ci, którym zdrowie nie dopisuje, ale dobry humor i chęć do płasów – tak.

Wyraźnym przejawem integracji młodzieży pełnosprawnej z niepełnosprawną jest fakt, że podczas wyborów do samorządu uczniowskiego kryterium głosowania na kandydatów jest to, czy dana osoba jest koleżeńską, godną zaufania, jakie ma pomysły na życie szkoły, a nie to, czy dobrze widzi, słyszy, czy chodzi sprawnie. Dlatego w samorządzie znalazł się np. chłopak, który ma zapal do pracy społecznej, a to, że do „chodzenia” musi używać wózka, nie ma żadnego znaczenia.

Praca w liceum z oddziałami integracyjnymi wymaga od nauczycieli dodatkowego wysiłku związanego z koniecznością ciągłego doskonalenia się, pogłębiania wiedzy na temat metod pracy, specyfiki chorób. Chętnie uczestniczymy zatem w kursach, szkoleniach, konferencjach organizowanych przez instytucje wspomagające szkołę, a także w szkoleniach rady pedagogicznej. Nauczyciele, którzy pełnią funkcję nauczyciela wspomagającego, ukończyli podyplomowe stu-

dia w zakresie integracji z rewalidacją. Pomagamy sobie nawzajem, dzieląc się doświadczeniami, spostrzeżeniami. Gdy przyjmujemy do szkoły ucznia np. z zespołem Aspergera, Tourette’a, ADHD, pedagog szkolny przygotowuje materiały opisujące problem i dające praktyczne wskazówki, jak pracować i postępować z uczniem. Są one dostępne dla wszystkich nauczycieli w pokoju nauczycielskim. Mimo że zagadnienia te nie są nam obce, to warto je sobie odświeżyć, przypomnieć, by lepiej rozumieć ucznia i jego zachowania. W miarę potrzeb współpracujemy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, poradniami specjalistycznymi, instytucjami wspierającymi młodzież z wadą słuchu.

Wypracowany przez nas system pracy z młodzieżą w warunkach liceum ogólnokształcącego

z oddziałami integracyjnymi przynosi w naszym odczuciu zamierzone efekty. Otrzymujemy czytelne sygnały zarówno od uczniów niepełnosprawnych, jak i ich rodziców, świadczące o tym, że są zadowoleni ze szkoły. Korzyści czerpią z integracji także zdrowi. Obecność w klasie integracyjnej, oprócz zapewnienia wszystkim uczniom zdobycia wiedzy i umiejętności na poziomie własnych możliwości i wszechstronnego rozwoju, kształtuje człowieka o bogatej społeczności i dojrzałej osobowości.

Elżbieta Zborowska jest pedagogiem

Elżbieta Bocheńska jest dyrektorem XI LO z Oddziałami Integracyjnymi im. St. Staszica w Radomiu

Dlaczego i którym uczniom zakładamy karty indywidualnych potrzeb?

Kart indywidualnych potrzeb nie zakłada się uczniom z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego – udziela się im pomocy zgodnie z opracowanym indywidualnym programem edukacyjno-terapeutycznym (IPET). Dla tych uczniów powinny być zaplanowane dodatkowe działania realizowane przez odpowiednio przygotowanych specjalistów. Właśnie dlatego organ prowadzący szkołę na kształcenie takich uczniów otrzymuje większe środki niż na kształcenie pozostałych.

Nowy obowiązek to założenie karty indywidualnych potrzeb dla ucznia bez orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, któremu chcemy zaoferować dodatkowe działania czy zajęcia. Karty te mają między innymi pomóc dyrektorowi w planowaniu wykorzystywania godzin wynikających z art. 42 ust. 2 pkt 2 ustawy – Karta Nauczyciela, zgodnie z faktycznymi potrzebami uczniów. Chodzi o to, żeby zacząć od analizy potrzeb uczniów, a następnie proponować zajęcia rzeczywiście im potrzebne.

Jednocześnie warto zwrócić uwagę na to, że przepisy określają tylko górne granice liczebności grup, w których uczniom może być udzielana pomoc. Różnią się one w zależności od rodzaju tej pomocy. Na przykład zajęcia wyrównawcze lub rozwijające uzdolnienia powinny być prowadzone w grupach liczących do 8 uczniów, zaś logopedyczne – w grupach do 4 uczniów. Nie jest ustalona dolna granica liczebności grup – jeśli więc w szkole jest tylko jeden uczeń o określonego rodzaju potrzebach, można mu udzielać pomocy również indywidualnie.

Jak – możliwie najprościej – zorganizować uczniom pomoc psychologiczno-pedagogiczną?

1. Organizacja pracy zespołu

W odniesieniu do pracy zespołu nauczycieli warto wykorzystać funkcjonujące w szkole mechanizmy. Zespoły nauczycieli uczących w poszczególnych klasach czy grupach wychowawczych często już istnieją w szkołach i placówkach, współpracując przy wykonywaniu różnorodnych zadań na rzecz uczniów z określonej klasy lub grupy wychowawczej. W takiej sytuacji zorganizowanie pracy zespołów, o których mówią przepisy dotyczące udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, nie powinno nastręczać trudności.

2. Plan działań wspierających

Zespół nauczycieli i specjalistów ustala plan działań wspierających. Projekt takiego planu może przygotować, na przykład, nauczyciel lub specjalista wskazany przez zespół. Konstrukcja takiego planu nie odbiega w zasadniczy sposób od funkcjonujących już dzisiaj planów pracy opracowywanych na potrzeby zajęć rozwijających zainteresowania uczniów, zajęć specjalistycznych czy też dydaktyczno-wyrównawczych. Plan może być opracowany dla grupy uczniów, którzy ze względu na jednorodne potrzeby będą uczęszczać na te same zajęcia.

3. Informowanie rodziców

Organizując pomoc psychologiczno-pedagogiczną trzeba pamiętać o obowiązku informowaniu rodziców uczniów o spotkaniach i ustaleniach dotyczących ich dzieci.

Zachęcam Państwa do przyjmowania takich form i sposobów realizacji przepisów dotyczących udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, aby wykorzystać i włączyć do Waszych działań już istniejące w szkole rozwiązania w tym zakresie.

Życzę Państwu powodzenia w realizacji nowych zadań i satysfakcji z efektów pomocy udzielanej uczniom.

*Katarzyna Hall
Minister Edukacji Narodowej*

Aleksandra Banach-Kaźmierczak

Spotkania ze sztuką szansą na lepsze życie

Pomyślałem sobie nagle, że gdzieś tam, szalenie daleko, biegnie normalnie nasze życie, że wszyscy mnie prześcigają, zostawiają za sobą, że coś osiągają, zdobywają, idą coraz szybciej naprzód, a ja zostaję z tyłu, nikomu niepotrzebny, opóźniony, zapomniany, bez celu i perspektyw, bez żadnych możliwości i nadziei. To znaczy ogarniał mnie z wolna strach przed osamotnieniem, przed izolacją od wspólnego bytowania, od niepewności i sukcesów dnia codziennego, jednym słowem od tego wszystkiego, co jest sensem naszego życia.

Tadeusz Konwicki

Osoby niepełnosprawne intelektualnie charakteryzuje niższe od przeciętnego funkcjonowanie umysłowe oraz borykanie się z problemami wynikającymi z trudności w sferze fizycznej. Osoby te wykazują również niski poziom umiejętności radzenia sobie z konfliktami natury emocjonalnej, co wiąże się z agresywnością i impulsywnością¹.

Częstym problemem osób niepełnosprawnych intelektualnie jest odrzucenie społeczne. Wielokrotnie są one nieakceptowane przez osoby najbliższe, które nie potrafią pogodzić się z dysfunkcją swoich dzieci. Dodatkowym czynnikiem niesprzyjającym funkcjonowaniu osób upośledzonych jest porównywanie ich osiągnięć z sukcesami ludzi sprawnych umysłowo.

Dzieci niepełnosprawne czują się wówczas odrzucone, osamotnione, a tym samym pozbawione wiary we własne możliwości. Niskie poczucie własnej wartości, brak akceptacji, nieprzyznawanie się do siebie w znacznym stopniu utrudnia uzyskanie stanu równowagi.

W tych okolicznościach niezbędne staje się wspomaganie rozwoju własnego ja tych właśnie osób. Istotne jest również stwarzanie warunków, w których dotrzymają kroku osobom w pełni sprawnym intelektualnie. Jedną z niewielu dziedzin funkcjonowania, które umożliwiają osiągnięcie sukcesu dzieciom upośledzonym, jest rozwijanie zdolności

plastycznych. Działania te stają się ważnym krokiem w kierunku przełamania bariery uprzedzeń i osamotnienia, pomagają rozładowywać napięcia, uzdrawiają emocje. Są drogą wzmacniania poczucia swojej indywidualności i tożsamości.

Aktywność plastyczna wymaga dużego zaangażowania i wykonania rozmaitych czynności w celu uzyskania efektu. Działania plastyczne pobudzają funkcje mózgu oraz funkcje motoryczne, w których obrębie pojawiają się mniej lub bardziej poważne deficyty. Rozwijają zdolności rozpoznawania i ekspresji emocji, zdolności manualne oraz poznawcze, takie jak koncentracja uwagi, pamięć czy myślenie.

Działania z dziećmi niepełnosprawnymi są trudne z uwagi na pracę na kilku poziomach rozumienia, percepcji i komunikacji. Prowadząc zajęcia plastyczne dla dzieci niepełnosprawnych, należy zwrócić uwagę na ograniczenia wynikające z posiadanych deficytów. Mają one wpływ na koncentrację, a tym samym sprzyjają szybszemu męczoniu się w trakcie procesu tworzenia. Dlatego szczególnie ważne jest, by prowadzący zajęcia zadbał o dobre samopoczucie swoich podopiecznych poprzez dopasowanie poziomu trudności technik plastycznych do wieku, sprawności i aktualnej motywacji uczestników zajęć. Istotnym elementem w tworzeniu jest również bazowanie na dotychczasowym doświadczeniu,

¹ K. Włodarczyk, *Terapia przez sztukę*, Życie Szkoły nr 7, s. 50-51.

czyli wychodzenie od rzeczy prostych, bliskich i namacalnych.

Podsumowując: prace plastyczne powinny być stosunkowo proste i niedługie, a jednocześnie interesujące i mobilizujące do działania². Odpowiednio przemyślana i świadoma aktywność plastyczna może przyczynić się do osiągnięcia przez dziecko sukcesu, jakim jest efekt końcowy, czyli dzieło.

Dlatego warto, planując zajęcia, zwrócić uwagę na aktywizujące do pracy twórczej czynniki: swobodne wyrażanie emocji, brak rywalizacji czy indywidualizacja.

Oto propozycje ćwiczeń aktywizujących.

• Portret bliskiej mi osoby

Materiały:

- kserokopia zdjęcia bliskiej osoby,
- pastele olejne,
- klej,
- kolorowa kartka,
- nożyczki.



Ten oryginalny pomysł to atrakcyjna praca twórcza na miarę możliwości młodego twórcy. Dzieci otrzymują kserokopię zdjęcia mamy. Zadanie polega na wypełnieniu postaci pastelami olejnymi. Rysujący ćwiczy dużą motorykę, czucie własnego ciała. Na koniec kontury postaci zostają przyklejone na kolorowy karton.

• Kontakt z naturą

Materiały:

- lupa, szkło powiększające,
- kartka papieru,

- ołówek,
- dary natury.

Dzieci otrzymują lupy, szkła powiększające, przez które starają się dokładnie obserwować poszczególne elementy przyrody. Pestki, ziarna, kwiaty, liście, patyki, przepołowione owoce, warzywa stają się atrakcyjnym obiektem obserwacji. Następnie każde dziecko układa z darów natury dowolne kształty, proste wzory. Może zrobić zdjęcie, by uwiecznić swój okaz lub narysować go na kartce papieru. Umieszczone poniżej wytwory przedstawiają techniki zasugerowane dzieciom przez nauczyciela. Opisana zabawa plastyczna pozwala bezpośrednio doświadczać, poznawać, czyli ćwiczyć percepcję wzrokową.



• **Batik** – technika malarska polegająca na kolejnym nakładaniu wosku i kąpieli tkaniny w barwniku, który farbuje jedynie miejsca niezamaskowane warstwą wosku.



Motyl z darów natury

• Istota postrzegania

Zrozumieć siebie, czyli istota postrzegania. To pomysł na zabawę różnymi materiałami, np. konfiturami, czekoladą, pastą do zębów, ryżem, kaszą, skorupkami jajek. To doskonale ćwiczenie pobudzające i stymulujące myślenie bogactwem używanych materiałów. Zabawa ta pozwala

² Arciszewska-Binnebesel A. *Sztuki plastyczne w edukacji osób upośledzonych umysłowo* [w:] Jutrzyńska W. [red.] *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo APS, Warszawa, s. 121.

na zdobywanie wiedzy o własnym ciele. Dziecko poznaje świat wielozmysłowo:

- wzrokiem, przez stosowanie wielobarwnych materiałów,
- dotykiem, dzięki zróżnicowanej fakturze materiałów,
- węchem, np. skórki z cytryny,
- słuchem, poprzez posypywanie prac kaszą, ryżem, zgniatanie skorupki jajek.

• Spotkania z farbą, czyli rysowanie dziesięcioma palcami

Rysowanie palcami to spontaniczne wyrażanie siebie. Czynność ta pomaga wnikać we własny stan emocjonalny, wpływa na samopoznanie. Dziecko dzięki tej technice rozluźnia się, relaksuje, odczuwa przyjemność.

Przepis sporządzenia farby dla grupy dziesięcioosobowej:

Składniki:

- 1 szklanka płatków mydlanych,
- 3 łyżki żelatyny (rozpuścić w 1/3 szklanki wody),
- 3 łyżki gliceryny (może być krem glicerynowy do rąk),
- 1 szklanka krochmalu (rozprowadzić w 3 szklankach zimnej wody).

Do wrzących mydlin wlewamy roztwór żelatyny i gliceryny. Gdy mieszanina zagotuje się, zdejmujemy ją z ognia i wlewamy powoli roztwór krochmalu, mieszając przez cały czas, by zapobiec tworzeniu się grudek. Mieszanina powinna mieć konsystencję średnio gęstego budyniu. Dobrze wymieszaną masę wlewamy do miseczek i zabarwiamy niewielką ilością naturalnego barwnika, pigmentu do farb klejowych lub emulsyjnych³. Farba może stać w chłodzie około 4 tygodni.

• Malowanie farbami



Ta popularnie stosowana technika jest lubiana przez dzieci. Posiada walory relaksacyjne, odpężające, stymulujące. Ćwiczenie ma na celu wyzwoić pozytywne emocje, a jednocześnie wpłynąć na dobre samopoczucie.

• Ćwiczenia rozwijające małą motorykę, czyli techniki precyzyjne

Często osoby niepełnosprawne umysłowo wybierają pracochłonne techniki plastyczne, które wymagają dużo wolniejszego tempa pracy, a jednocześnie precyzji wykonania. Ćwiczenie to ćwiczy percepcję wzrokową, uczy wnikliwej obserwacji.



Zwijanie kuleczek z bibuły



Technika mieszana: rolowanie bibuły



Puentylizm – neoimpresjonistyczna technika kształtowania formy obrazu, polega na kropkowaniu, punktowaniu przy użyciu różnych materiałów, np. ołówka czy patyczka do uszu.

Nie bez znaczenia dla efektywnego tworzenia osób niepełnosprawnych umysłowo ma osobowość nauczyciela terapeuty, jego przyjacielski

³ Karolak W. *Rysunek w arteterapii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2005, s. 35.

stosunek do wychowanków. Bliskie powinny mu być zatem takie cechy, jak życzliwość i dobroć, które pozwolą na stworzenie dziecku zaburzonemu bezpiecznej i budzącej zaufanie atmosfery. Atmosfera jest punktem wyjścia w pracy plastycznej, pozwala bowiem dziecku na otwarcie się i wyzwala chęć uzewnętrznienia siebie. Jednym zdaniem: osobowość nauczyciela, jego sposób postępowania, reagowania, umiejętność włączenia się w radości i kłopoty dziecka, wrażliwość młodego człowieka, gust estetyczny, to czynniki, które zwiększają skuteczność działań plastycznych⁴.

Dla dzieci niepełnosprawnych intelektualnie stworzona praca plastyczna ma ogromną wartość emocjonalną. Jest świadectwem podjętego trudu. Daje poczucie sprawstwa i umożliwia sukces. Duma i radość z osiągnięć wpływają na wzrost pewności siebie i ułatwiają nawiązanie kontaktów z innymi, a jednocześnie stanowią czynnik motywujący do dalszej pracy i pokonywania trudności⁵.

Spotkanie ze sztuką, z tworzeniem to spotkanie z samym sobą. Podejmowane działania plastyczne są śladem, jaki pozostawia po sobie psychika. Są szansą na pełniejsze i bardziej satysfakcjonujące życie – dla osób, które mają tych szans mniej.

Składam podziękowania pani Magdalenie Walawskiej, nauczycielce plastyki prowadzącej rewalidację, terapię integracji sensorycznej i zajęcia autoterapii, za pomoc i podzielenie się doświadczeniem w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie.

Prace plastyczne zamieszczone w artykule są dziełem podopiecznych: Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 1 w Płocku, Gimnazjum nr 3 w Gostyninie, Szkoły Specjalnej przysposabiającej do pracy przy SOSW nr 2 w Płocku.

Autorka jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Płocku

Bibliografia

1. Arciszewska-Blinnebessel A. *ARTeterapia. Szczęśliwy świat tworzenia*, Wydawnictwo BEA 2008.
2. Buchalter S.I. *Terapia sztuką*, Wydawnictwo Zysk i S-ka 2006.
3. Gilroy A. *Arteterapia – badania i praktyka*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2009.
4. Gould P., Oster G.D. *Rysunek w psychoterapii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
5. Handford O., Karolak W. *Portrety i maski w twórczym rozwoju i arteterapii*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2009.
6. Jutrzyzna W. *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2003.
7. Kaczyńska-Wasiak I. [red.] *Nikifory – Artyści niepełnosprawni w życiu społecznym i zawodowym. Materiały pokonferencyjne, część I i II*, Wydawnictwo Fundacja Wspólna DROGA, Warszawa 2009.
8. Karolak W. *Rysunek w arteterapii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2005.
9. Karolak W., Kaczorowska B. *Arteterapia w medycynie i edukacji*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2008.
10. Kataryńczuk-Mania L. [red.] *Metody i formy terapii sztuką*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2005.
11. Knapik M., Sacher A. [red.] *Sztuka w edukacji i terapii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
12. Rozmysłowicz P. *Arteterapia jako metoda korygowania zaburzeń emocjonalnych* [w:] Kataryńczuk-Mania L. [red.] *Metody i formy terapii sztuką*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2005.
13. Stawiarska A. *Arteterapia osób niepełnosprawnych umysłowo* [w:] Knapik M., Sacher A. [red.] *Sztuka w edukacji i terapii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.

⁴ Rozmysłowicz P. *Arteterapia jako metoda korygowania zaburzeń emocjonalnych* [w:] Kataryńczuk-Mania L. [red.] *Metody i formy terapii sztuką*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2005, s. 16.

⁵ Stawiarska A. *Arteterapia osób niepełnosprawnych umysłowo* [w:] Knapik M., Sacher A. [red.] *Sztuka w edukacji i terapii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 157.

List studentki

Szanowni Państwo!

Nazywam się Anna Paulska, jestem studentką pierwszego roku psychologii, studiuję na SWPS. Pozwalam sobie napisać do Państwa, gdyż – według informacji, jakie zasięgnęłam w internecie – to właśnie takie instytucje, jak Centra Doskonalenia Nauczycieli czy Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli zajmują się doszkalaniami kadry pedagogicznej.

Zdecydowałam się napisać ten list, ponieważ ostatnia klasa przed maturą była w moim przekonaniu obciążona ogromnym stresem, który spowodował, że po ukończeniu liceum studiuję psychologię. Maturzyści, rzecz jasna, w ogóle sobie nie radzili z psychologiczną strefą przygotowań do egzaminu, zaś nauczyciele raczej unikali tematu, skupiając się na testach, podstawie programowej, merytoryce lekcji. W moim liceum byliśmy bardzo dobrze przygotowani do rozwiązywania arkuszy maturalnych. Jednak ja i kilku moich kolegów bardzo źle znosiłmy przedmaturalny stres. Gdy zwróciliśmy się do wychowawcy, a potem jeszcze do polonisty z prośbą o rozmowę na temat organizacji nauki, ćwiczeń pomagających przeżyć te ciężkie chwile, usłyszeliśmy tylko: porozmawiajcie z rodzicami, wszyscy przez to przechodzą, nie taki diabeł straszny, gdybyście się uczyli od gimnazjum, to teraz nikt by się nie denerwował. Na pierwszy rzut oka widać, że zwyczajnie unikali tematu. Dlaczego? Czy nie są przygotowani do rozmów wychowawczych? Czy nie uczestniczą w szkoleniach na ten temat?

Bezustannie słyszeliśmy o uzależnieniach czy o ryzykownym seksie. Dlaczego nikt nie uczył nas, jak organizować sobie naukę w domu i co robić, w przypływie nadmiernego stresu i lęku? Przecież to wydaje się nawet prostsze. Dziwi mnie to, tym bardziej że teraz, studiując psychologię widzę, iż są na to gotowe recepty. Wystarczyło nas tylko na nie naprowadzić, zorganizować spotkanie z psychologiem lub polecić odpowiednią lekturę.

Uważam, że przez lęk, jaki towarzyszył mi przed maturą, egzamin poszedł mi o wiele gorzej, niż byłam na to przygotowana. Moja koleżanka nie zdała matematyki, bo tak była sparaliżowana, że nie rozumiała, co czyta. Dokonanie najprostszego wyboru A, B, C lub D było w obliczu stresu zbyt trudne.

Może to skrajny przypadek, jednak swoim listem chciałabym zwrócić Państwa uwagę na ten fakt. Być może mój list, gdyby dostał się w ręce nauczycieli, zwróciłby ich uwagę na to, że prócz nauczania, są jednak naszymi wychowawcami. Wiem, że doskonale się sprawdzają w tej roli w młodszych klasach. Ale przed maturą są nam szczególnie potrzebni... Piszę „nam”, choć mam to już za sobą, bo wciąż przeżywam tamten okres w moim życiu. Teraz pomagam się przygotowywać do egzaminu kuzynce. Widzę, że jej znajomi mają ten sam problem, z którym mój rocznik się borykał. Mnie udało się poczytać troszkę o tym w internecie. Kupiłam również kilka książek. Sprzed kilku lat „Stres w zawodzie nauczyciela” (GWP) – żeby zrozumieć tę drugą stronę i „Już za rok matura” (Rebis), całkiem nowa pozycja. Uważam, że gdyby mój wychowawca polecił mi tę drugą książkę, już spełniłby w jakimś stopniu swój wychowawczy obowiązek. Teraz korzystam z niej na studiach w przygotowaniu do egzaminów, bo sporo tu o pracy z kalendarzem, o priorytetach, pozytywnym myśleniu, sztuce prezentacji i... walce ze stresem.

Serdecznie proszę zwrócić uwagę nauczycielom na opisane zjawisko. Wiem, że są bardzo obciążeni, że się starają, ale czasami ważniejsze od wkucia kolejnej daty czy wzoru jest motywowanie i praca nad emocjami. Może to zbyt odważne z mojej strony, ale będę wdzięczna, jeśli moja refleksja trafi do nauczycieli.

Gdybym mogła jeszcze coś zrobić w tej sprawie, bardzo chętnie napiszę artykuł z refleksjami byłej maturzystki lub recenzję kursu o walce

ze stresem czy książki, która może pomóc maturzystom. Mogę to zrobić wspólnie z moimi kolegami czy z wykładowcami (niektórzy chętnie pomagają, a myślę, że obok tego problemu nie

przejdą obojętnie). Z pewnością wydajecie Państwo jakieś materiały dla nauczycieli, ulotki, czasopismo. Bardzo proszę o tym pomyśleć.

Z poważaniem
Anna Paulska

Ten list to wołanie o pomoc, której autorka nie doświadczyła w jednym z najtrudniejszych dla niej okresów życia. Wzruszył nas, zobowiązał i skłonił do działania.

Zastanawiające bowiem jest to, że w sytuacji gdy tyle jest na rynku edukacyjnym form doskonalenia nauczycieli związanych z udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej w polskich szkołach, młodzi ludzie nadal pozostawieni są samym sobie, a ich problemy – po prostu bagatelizowane.

Nadal w naszych szkołach problemem jest brak umiejętności rozpoznawania potrzeb wychowanków i udzielania im adekwatnego do sytuacji wsparcia psychologicznego.

Z listu wynika, że wsparcie kojarzy się nauczycielom z dawaniem dobrych rad, pocieszaniem, bagatelizowaniem, pouczeniem, czyli z całą gamą barier komunikacyjnych, które powodują zablokowanie kontaktu i niechęć do dalszych prób jego nawiązania.

To co dla placówek doskonalenia staje się w związku z tym wyzwaniem, to stworzenie programu szkolenia dotyczącego pracy ze stresem, nie tylko tym nauczycielskim – np. „Jak być grzecznym i przy okazji nie zwariować” czy „Jak sobie radzić z trudnymi emocjami w relacji z uczniem lub jego rodzicem” – ale doskonalącego takie umiejętności wychowawcze, jak: rozpoznawanie i docieranie do potrzeb w kontakcie z wychowankiem, stosowanie różnych stylów komunikowania się, rozpoznawanie i unikanie barier komunikacyjnych poprzez stosowanie komunikatów Ja i innych związanych z asertywnością, praca ze stresem w sytuacjach dużego napięcia emocjonalnego, organizacja pracy własnej, rozpoznawanie stylu uczenia się...

Wiem, że takie programy już istnieją. Dlaczego w związku z tym nauczyciele nie ćwiczą nabytych umiejętności na co dzień w swojej pracy?

Nie chodzi bowiem tylko o umiejętności rozwijane podczas szkoleń. Ważny jest klimat wychowawczy w danej szkole, istotne jest to, czy istnieje przyzwolenie społeczne w środowisku pracy nauczyciela na praktykowanie efektywnej komunikacji. Ważne są postawy. Te zaś wiążą się z wartościami, w tym z jedną szczególnie ważną – z szacunkiem wobec każdego człowieka, obojętnie, czy ten człowiek jest duży czy mały, jaki ma w szkole status, czy wie ode mnie mniej czy więcej...

A tak przy okazji – rozmowa o bezpiecznym seksie czy uzależnieniach jest bardzo ważna, ale tylko tam.... gdzie uczniowie jej naprawdę potrzebują.

Może warto ich o to zwyczajnie zapytać?

Katarzyna Koszewska
nauczyciel konsultant w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli,
kierownik Wydziału w Warszawie

*Aby pomoc odniosła właściwy skutek,
należy człowieka, któremu chcesz jej
udzielić, poznać na wskroś.*

Mikołaj Gogol

Dr Elżbieta Gajek

Narzędzia cyfrowe ułatwiające pracę nauczyciela z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych – na przykładzie nauki języka obcego

W Polsce jest ok. 6 mln osób niepełnosprawnych¹, co stanowi ok. 14% ludności. Nie wiadomo dokładnie, jaka jest liczba dzieci wymagających specjalnej pomocy. Szacunkowe liczby wskazują na ok. 3 mln 500 tys. dzieci (30% populacji) potrzebujących pomocy psychopedagogicznej², zaś ok. 1 mln 400 tys. dzieci wymaga rehabilitacji³. Skala zjawiska wskazuje, że praca z uczniami niepełnosprawnymi, z dysfunkcjami staje się codziennym zadaniem większości nauczycieli, gdyż ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 roku stanowi, że *każde dziecko z niepełnosprawnością ma prawo do nauki we wszystkich typach szkół, zgodnie z indywidualnymi predyspozycjami, potrzebami rozwojowymi oraz edukacyjnymi oraz do dostosowania treści, metod organizacji nauczania do możliwości ucznia*⁴. Odnośnie do nauki języków obcych polskie prawo oświatowe określa, że dziecko z wadą słuchu może być zwolnione z nauki drugiego języka obcego. Jakakolwiek niepełnosprawność, trwała czy czasowa, nie może być jednak w żadnym przypadku podstawą wykluczenia człowieka poprzez pozbawienie go prawa do nauki, choćby języka obcego⁵. Zainteresowanie nauczycieli pracą z uczniem dysfunkcyjnym znajduje odbicie w badaniach potrzeb kształcenia nauczycieli, np. badaniach TALIS (*Teaching and Learning International Survey* – 2008). Badania te wykonane w 23 krajach przedstawiają pierwsze, porównywal-

ne na skalę międzynarodową, czynniki wpływające na nauczycieli w szkołach. Wprawdzie wyniki badań przedstawiające sytuację w naszym kraju budzą kontrowersje, ale wskazują jednocześnie na ważne aspekty warunków pracy nauczycieli języków w Polsce na tle innych krajów. W badaniach TALIS nauczyciele na pierwszym miejscu wskazywali niezaspokojone potrzeby szkoleń w zakresie nauczania uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi (31%). Na drugim miejscu (29,4%) znalazły się szkolenia z pedagogicznego wykorzystania technik komputerowych do nauczania przedmiotu. Okazuje się, że także w Polsce nauczyciele języków obcych na pierwszym miejscu stawiają życzenie doskonalenia pracy z uczniami o szczególnych potrzebach edukacyjnych. Na drugim miejscu jest dyscyplinowanie uczniów, na trzecim kierowanie pracą klasy – czyli raczej działania administracyjne niż merytoryczne. Dopiero na czwartym miejscu pojawia się potrzeba doskonalenia w zakresie stosowania technik komputerowych w nauczaniu (24%) (TALIS 2009).

Odpowiedzi na pytanie, jak pracować nad językiem obcym z uczniem niepełnosprawnym, można znaleźć w licznych publikacjach. Na uwagę zasługują szczególnie prace A. Piskorskiej, B. Marka i T. Krzeszowskiego⁶ w zakresie na-

¹ Rocznik statystyczny 2008.

² Pilecka B. *Kryzys psychiczny u bliskich chorego somatycznie* [w:] Kubacka-Jasiecka D., Ostrowski T.M. [red.] *Psychologiczny wymiar zdrowia, kryzysu i choroby*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2005, s. 365.

³ Kowaluk M. *Szkoła i nauczyciel we wspieraniu rozwoju uczniów z trudnościami w uczeniu się* [w:] Bartkowicz A., Kowaluk M., Samujło M. [red.] *Nauczyciel kompetentny. Terażniejszość i przyszłość*, UMCS, Lublin 2007, s. 371; Zawadzka-Bartnik E. *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*, Impuls, Kraków 2010, s. 44.

⁴ Dz. U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329 z późn. zm.

⁵ Dz. U. nr 199, poz. 2046 z późn. zm.

⁶ Piskorska A., Krzeszowski T., Marek B. *Uczeń z dysfunkcją wzroku na lekcji angielskiego. Wskazówki metodyczne dla nauczycieli*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2008.

uczania języka obcego dziecka niewidomego. E. Domagała-Zyśk⁷ pisze o pracy z uczniem niesłyszącym. E. Zawadzka-Bartnik⁸ przedstawia wskazania metodyczne dotyczące różnych rodzajów niepełnosprawności ucznia, z którymi nauczyciel musi się zmierzyć w pracy nad językiem.

W poniższym artykule zostaną przedstawione narzędzia cyfrowe, sprzęt i oprogramowanie, które mogą ułatwić uczniowi niepełnosprawnemu i z dysfunkcjami naukę języka. W wielu przypadkach technika uzupełnia braki, umożliwiając lub ułatwiając funkcjonowanie językowe człowieka. Technologie informacyjne i komunikacyjne (TIK) mogą pomóc ludziom o szczególnych potrzebach edukacyjnych w aktywności komunikacyjnej, w tym językowej. Pomagają też w pracy nauczycielom uczniów z zaburzeniami i dysfunkcjami. Ze względu na szybko następujące unowocześnienia sprzętu i uaktualnienia oprogramowania warto poszukiwać najnowszych rozwiązań technicznych w celu udzielenia pomocy konkretnemu uczniowi.

Nie bez znaczenia jest fakt, że wiele urządzeń i rozwiązań technicznych przygotowanych dla uczniów niepełnosprawnych może służyć wszystkim, poszerzając repertuar ćwiczeń językowych także uczniów sprawnych.

TIK dla niedowidzących i niewidomych

Uczenie się języków obcych ma tak samo istotne znaczenie dla osób niewidomych i niedowidzących, jak dla każdego innego ucznia⁹. Osoby niedowidzące i niewidome zwykle dobrze posługują się zwykłą klawiaturą komputerową, więc pisanie tekstów nie jest kłopotliwe. Wspomaganie wymaga odbieranie tekstów. Oprogramowanie, które przekształca tekst wyświetlany na ekranie na mowę, czyli czyta głośno tekst z ekranu lub przesyła go do wyświetlacza alfabetu Braille'a, umożliwia poznanie treści tekstu zapisanego cyfrowo. Systemy zamieniające tekst na mowę, przeznaczone dla osób niewidomych i niedowi-

dzących, mogą być także przydatne do nauki języka obcego dla uczniów widzących.

Funkcję notatnika pełni notes brajlowski, który w zaawansowanych technicznie wersjach (np. PAC Mate QX400/BX400) może mieć także wbudowaną funkcję nagrywania dźwięku. Wśród urządzeń, które podłączone do zwykłego komputera pomagają w komunikacji językowej, należy wymienić monitor brajlowski, skaner z programem OCR i drukarkę brajlowską.

Dostęp do tekstów obcojęzycznych, np. w formie audiobooków, zapewniają urządzenia powszechnego użytku, takie jak MP3 i iPody. Technika cyfrowa zapewnia możliwość korzystania z mówiących urządzeń powszechnego użytku, np. zegarków, wind, termometrów.

Głosowe komunikaty językowe zapisane w formie audiodeskrypcji umożliwiają wizytę w muzeum, oglądanie warstwy obrazowej filmu w kinie lub w telewizji. Dostęp do nagrania może być zapewniony przez pętlę indukcyjną.

Możliwości sieci w zakresie komunikacji pisanej oraz sprzęt ułatwiający pracę z komputerem mają podstawowe znaczenie dla osób niewidomych i słabo widzących, które uczą się języka obcego¹⁰.

TIK dla niedosłyszących i głuchych

Wspomaganie komunikacji językowej osób niedosłyszących i głuchych polega na zamianie tekstu mówionego na tekst pisany lub w języku migowym. Pomocne okazują się systemy zamieniające mowę na tekst lub mowę na film z tekstem w języku migowym¹¹.

Duże zastosowanie mają urządzenia przekształcające sygnały dźwiękowe, np. telefonu, drzwi wejściowych, budzika na sygnały wizualne lub dotykowe. Pętla indukcyjna w sali konferencyjnej lub kinowej może współpracować z indywidualnymi aparatami słuchowymi.

⁷ Domagała-Zyśk E. *Lektorat języka angielskiego dla studentów niesłyszących w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim* [w:] Harań B. [red.] *Kształcenie studentów niepełnosprawnych w zakresie języków obcych. Teaching foreign languages to disabled people*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2005, s. 107-122.

⁸ Zawadzka-Bartnik E. *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*, ibidem.

⁹ Krzeszowski T.P. *Rola języków obcych w kształceniu niewidomych i słabowidzących*, Przegląd Tyflogiczny nr 1-2/1993, s. 24-31.

¹⁰ Wiazowski J. *Computers as communication tools in the English class – their significance in mainstream schooling. Teaching English with Technology*, <http://www.iatefl.org.pl/sig/call/callnl.htm> (10.09.2010); Wiazowski J. *Komputery i sieci komputerowe jako media wspomagające nauczanie języka angielskiego uczniów niewidomych*, *Języki Obce w Szkole* nr 7/2001, s. 87-92.

¹¹ Lemirowski A., Surowaniec J. *Programy komputerowe w metodzie surdologicznej* [w:] Ożdżyński J., Rittel T. [red.] *Sprawności językowe. Studia Logopedyczne*, 4, Kraków 1997, s. 403-410.

Urządzenia, które umożliwiają wysyłanie i odbieranie komunikatów tekstowych, np. telefonia komórkowa, są bardzo przyjazne dla osób niedosłyszących – gdyż zwykle SMS-y pozwalają na komunikację pisaną przez telefon. Ponadto dużą pomocą są napisy na ekranie, np. telewizora, dostępne dla wszystkich widzów, lub w systemie telewizji interaktywnej.

System mowy animowanej, który pokazuje układ narządów mowy podczas artykulacji, skutecznie wspiera uczenie się mówienia przez osoby głuche i niedosłyszące. Może być także przydatny do nauki języka obcego.

TIK dla niepełnosprawnych ruchowo

Technika komputerowa oferuje wiele urządzeń i programów wspomagających komunikację werbalną i niewerbalną osób z upośledzeniami ruchu¹². Do wspomagania komunikacji osób niepełnosprawnych ruchowo przydatne są duże klawiatury lub klawiatury, które można obsługiwać jedną ręką. Pomocne są duże myszy komputerowe, przystosowane także do obsługi stopami. W zależności od rodzaju upośledzenia, można używać myszy sterowanej ustami lub oddechem. Możliwe jest przesuwanie kursora na ekranie za pomocą ruchów gałki ocznej. Na głowę nakłada się punktory umożliwiające pisanie na zwykłej klawiaturze wskaźnikiem dotykowym. Można także pisać, mrugając powiekami. Nawet język może być wykorzystywany do sterowania aż dziewięcioma klawiszami umieszczonym na górnym podniebieniu.

Do sterowania urządzeniami cyfrowymi coraz częściej wykorzystuje się biopotencjały mózgu. Nałożona na głowę opaska monitoruje różne ich typy, np. EOG (Elektrookulogram) – biopotencjał powiązany z ruchem gałek ocznych, EEG (Elektroencefalogram) – biopotencjał czołowej części mózgu lub EMG (Elektromyogram) – biopotencjał powiązany z ruchami mięśni twarzy.

Bardzo obiecujące są próby sterowania mięśniami człowieka poprzez przyłączenie komputera do mózgu (*National Institute of Neurological*

Disorders and Stroke). Jednak jest to dziedzina wykraczająca poza zainteresowania możliwościami wykorzystania techniki cyfrowej do celów komunikacyjnych w glottodydaktyce. Trzeba jednak stwierdzić, że w perspektywie długoterminowej postępy w neurologii mogą wpłynąć na rozwój wiedzy o przyswajaniu języków.

TIK w logopedii

Problemy w uczeniu się języków obcych często wynikają z zaburzeń, które mogą być poddane terapii logopedycznej. Podstawą terapii logopedycznej jest indywidualna diagnoza. TIK wspomaga pracę logopedy zarówno w zakresie analizy mowy, jak i analizy słuchu. Nagranie próbek mowy daje możliwość powrotu do nich i weryfikacji wniosków wyciągniętych wstępnie przez logopedę. Przykładowe programy logopedyczne do analizy mowy, to Sonolab, Sonolid, Sfonem, Logopedia, których producentem jest *Young Digital Poland*, oraz programy powstałe w Instytucie Fizjologii i Patologii Słuchu w Warszawie, np. „Ocena percepcji mowy u dzieci”. Do analizy słuchu może służyć program „Słyszę”.

Podczas terapii przydatne są gry komputerowe, tzw. Logogry, które podtrzymują zainteresowanie pacjenta terapią. Wspierają także pracę logopedy poprzez zapewnienie właściwej kolejności działań terapeutycznych.

Urządzenia takie jak echokorektory stają się przydatne w terapii pacjentów jaskających się. Nauczyciel ma możliwość wybrania czasu opóźnienia echa oraz transpozycji widma na skali częstotliwości. Natomiast problemy z pisownią mogą być korygowane za pomocą programów ortograficznych, które w postaci gier mogą wpływać motywująco na przyswajanie zasad ortografii oraz wyjątków od reguł.

Na zakończenie można stwierdzić, że sprzęt i oprogramowanie są skutecznym narzędziem pracy logopedy na etapie diagnozy, terapii i profilaktyki. Programy logopedyczne przeznaczone dla rodzimych użytkowników języka mogły służyć także jego nierodzimym uczniom¹³. Ten obszar

¹² Dońska-Olszko M., Lechowicz A. *Komputerowe wspomaganie nauczania dzieci z ciężkim uszkodzeniem narządu ruchu* [w:] Mazanek E. [red.] *Dziecko niepełnosprawne ruchowo. Wychowanie i nauczanie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998; Lechowicz A. *Komputerowe wspomaganie procesu komunikacji niewerbalnej dzieci z wieloraką niepełnosprawnością*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.

¹³ Walencik-Topiłko A. *Wykorzystanie programów komputerowych w profilaktyce, diagnozie i terapii logopedycznej* [w:] Gałkowski T., Szelaż E., Jastrzębowska G. [red.] *Podstawy neurologopedii*, s. 1019-1027; Bogdanowska Z. *Multimedialne programy edukacyjne wspomagające diagnozę i terapię logopedyczną* [w:] Hurlo, L., Zaorska, M. [red.] *Wspomaganie rozwoju i edukacji dziecka z zaburzeniami mowy. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Edycja, Olsztyn 2005, s. 135-143.

możliwości wymiany doświadczeń językowych, kulturowych i technicznych w zakresie łączącym logopedię i glottodydaktykę nie znajduje jednak jeszcze szerszego zastosowania w praktyce.

Podsumowując rozważania o roli techniki we wspomaganiu przyswajania języków obcych w terapii i kształceniu osób o szczególnych potrzebach edukacyjnych, należy stwierdzić, że sprzęt i programy dostosowane do indywidualnych potrzeb ułatwiają komunikację oraz zapewniają ćwiczenia wspomagające pracę. Urządzenia te mogą być stosowane do nauki języków, do nauki innych przedmiotów oraz w życiu codziennym. Dodatkowo niektóre z nich mogą wspomagać diagnostykę potrzeb.

Bibliografia

1. Bogdanowska Z. *Multimedialne programy edukacyjne wspomagające diagnozę i terapię logopedyczną* [w:] Hurlo, L., Zaorska, M. [red.] *Wspomaganie rozwoju i edukacji dziecka z zaburzeniami mowy. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Edycja, Olsztyn 2005.
2. Domagała-Zyśk E. *Lektorat języka angielskiego dla studentów niesłyszących w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim* [w:] Harań B. [red.] *Kształcenie studentów niepełnosprawnych w zakresie języków obcych. Teaching foreign languages to disabled people*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2005.
3. Dońska-Olszko M., Lechowicz A. *Komputerowe wspomaganie nauczania dzieci z ciężkim uszkodzeniem narządu ruchu* [w:] Mazanek E. [red.] *Dziecko niepełnosprawne ruchowo. Wychowanie i nauczanie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
4. Kowaluk M. *Szkoła i nauczyciel we wspieraniu rozwoju uczniów z trudnościami w uczeniu się* [w:] Bartkowicz A., Kowaluk M., Samujło M. [red.] *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, UMCS, Lublin 2007.
5. Krzeszowski T.P. *Rola języków obcych w kształceniu niewidomych i słabowidzących*, Przegląd Tyflogiczny nr 1-2/1993.
6. Lechowicz A. *Komputerowe wspomaganie procesu komunikacji niewerbalnej dzieci z wieloraką niepełnosprawnością*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.
7. Lemirowski A., Surowaniec J. *Programy komputerowe w metodzie surdologopedycznej* [w:] Ożdżyński J., Rittel T. [red.] *Sprawności językowe. Studia Logopedyczne*, 4, Kraków 1997.
8. Pilecka B. *Kryzys psychiczny u bliskich chorego somatycznie* [w:] Kubacka-Jasiecka D., Ostrowski T.M. [red.] *Psychologiczny wymiar zdrowia, kryzysu i choroby*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2005.
9. Piskorska A., Krzeszowski T., Marek B. *Uczeń z dysfunkcją wzroku na lekcji angielskiego. Wskazówki metodyczne dla nauczycieli*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2008.
10. TALIS nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym, http://www.ibe.home.pl/images//raport_talis.pdf (05.09.2010).
11. Walencik-Topiłko A. *Wykorzystanie programów komputerowych w profilaktyce, diagnozie i terapii logopedycznej* [w:] Gałkowski T., Szelaż E., Jastrzębowska G. [red.] *Podstawy neurologopedii*.
12. Wiazowski J. *Computers as communication tools in the English class – their significance in mainstream schooling. Teaching English with Technology*, <http://www.iatefl.org.pl/sig/call/callnl.htm> (10.09.2010).
13. Wiazowski J. *Komputery i sieci komputerowe jako media wspomagające nauczanie języka angielskiego uczniów niewidomych*, Języki Obce w Szkole nr 7/2001.
14. Zawadzka-Bartnik E. *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*, Impuls, Kraków 2010.

Autorka jest kierownikiem Zakładu Glottodydaktyki oraz Pracowni Nowych Mediów w Instytucie Lingwistyki Stosowanej na Uniwersytecie Warszawskim

Dr Anna Lechowicz

Jak zapobiegać wykluczeniu społecznemu osób niemówiących lub z poważnymi zaburzeniami mowy?

Wśród osób niepełnosprawnych wyróżnić można grupę dzieci, młodzieży i dorosłych, którzy słyszą i rozumieją mowę, ale nie nauczyli się mówić mimo długotrwałej terapii opartej o tradycyjne metody logopedyczne. Problem dotyczy najczęściej osób z rozległymi bądź specyficznymi uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego, jest więc na ogół związany z niepełnosprawnością ruchową, często bardzo poważną. Obejmuje zarówno niepełnosprawnych od urodzenia, jak też osoby, których mózg uległ uszkodzeniu w wyniku chorób czy urazów. Brak mowy, czyli możliwości porozumiewania się z innymi, stanowi barierę, która znacząco wpływa na wykluczenie społecznie osób niemówiących. Jeśli człowiek niemówiący nie otrzyma narzędzia zastępującego mowę (protezy języka), nie może uczestniczyć w życiu społecznym, rodzinnym, szkolnym, nie ma wpływu na własne położenie, często też poddawany jest nieadekwatnym praktykom terapeutycznym lub źle dobranym metodom edukacyjnym. Po wnikliwej analizie nierzadko okazuje się, że wszelkie działania rehabilitacyjne i rewalidacyjne wobec niego są nieskuteczne, a co ważniejsze – pozbawione najważniejszego elementu: budowania autonomii osoby, która może wyrazić się tylko w jak najdojrzałej relacji i interakcji z innymi. Wszelkie działania zmierzające do zbudowania dla osoby niemówiącej protezy języka są w tym wypadku najważniejszym i nieodzownym warunkiem rozwoju osobowego, społecznego i poznawczego.

Od wielu lat obserwujemy rosnące zainteresowanie rodziców i nauczycieli możliwościami wykorzystania alternatywnych i wspomagających sposobów komunikacji (AAC – *Alternative and Augmentative Communication*), jak i technologii komputerowej w procesie edukacji dzieci niepełnosprawnych. Uczniowie z ciężką niepełnosprawnością ruchową i złożoną nie są w stanie

pracować na standardowej klawiaturze. Stąd też poszukiwanie innych urządzeń peryferyjnych do pracy i zabawy na komputerze, a także do kontaktów z kolegami i korzystania z zasobów internetowych. Jeszcze parę lat temu nie było możliwości kupienia w Polsce specjalistycznych urządzeń dających dostęp do komputera, takich jak: Intellikeys, trackballe, wyłączniki, Tracker Pro, które pozwalają zawiadywać komputerem poprzez dmuchanie, mruganie, wodzenie wzrokiem itp. Obecnie na rynku polskim można już kupić rozmaite specjalistyczne urządzenia, które jednak często są bardzo kosztowne.

Punkt konsultacyjny dla rodzin i specjalistów pracujących z dzieckiem niepełnosprawnym z poważnymi zaburzeniami mowy uruchomiliśmy przy szkole szereg lat temu. Do istotnych zadań Zespołu Szkół nr 109 w Warszawie oraz działającego przy szkole stowarzyszenia „Spokojne Jutro” należy statutowo:

- upowszechnienie wiedzy dotyczącej możliwości wykorzystania sprzętu nowoczesnej technologii w edukacji uczniów z niepełnosprawnością ruchową i złożoną,
- troska o właściwe wydatkowanie zebranych przez rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym funduszy na urządzenie dające lepszy dostęp do edukacji,
- podniesienie kompetencji rodziców i specjalistów w zakresie edukacji uczniów niepełnosprawnych.

Konsultacje odbywają się na terenie Zespołu Szkół nr 109 w godzinach popołudniowych, zawsze nieodpłatnie. Jednorazowa konsultacja trwa co najmniej 2 godziny lekcyjne (jedno spotkanie często okazuje się niewystarczające). Staramy się udzielać konsultacji zespołowo wszystkim zgłaszającym się osobom, uzgadniając uprzednio termin

spotkania drogą mailową lub telefoniczną. W spotkaniach biorą udział nauczyciele szkoły – specjaliści z zakresu zastosowania technologii komputerowej w edukacji oraz alternatywnych i wspomagających sposobów porozumiewania się. Konsultacje dotyczą zarówno budowania stanowiska komputerowego wraz z właściwymi dla konkretnej osoby urządzeniami dostępu do komputera, jak też doboru odpowiedniego oprogramowania czy urządzeń do komunikacji, zwanych komunikatorami.

Szkoła od 15 lat posiada pracownię komputerową z dostępnymi na świecie dostosowaniami komputerowymi dla osób niepełnosprawnych ruchowo i niemówiących. Dysponujemy szerokim asortymentem specjalistycznego *hardware'u* i *software'u*. Czasem wypożyczamy proponowane specjalistyczne urządzenia do domu, aby sprawdzić skuteczność ich stosowania w najbliższym środowisku ucznia. Wypożyczany w wyjątkowych przypadkach sprzęt jest własnością firmy Harpo, z którą ściśle współpracujemy, a która dostarcza na polski rynek urządzenia technologiczne wykorzystywane w kształceniu dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Osoby z poważną niepełnosprawnością ruchową wymagają bardzo indywidualnego podejścia i zastosowania urządzeń, które umożliwiają im sprawczość, samodzielne działanie, a także kontakt ze światem. Konsultacja takiego użytkownika wymaga wiedzy, doświadczenia, konieczna również jest analiza dokumentacji psychologiczno-pedagogicznej dziecka i wieloprofilowa diagnoza, zarówno pod kątem możliwości motorycznych, jak też intelektualnych. Ocena możliwości psychofizycznych i diagnoza funkcjonalna pozwalają na właściwy wybór sposobu porozumiewania się oraz urządzeń wspierających komunikację z otoczeniem. Wsparcie merytoryczne udzielone rodzinie podczas spotkania pozwala jej wspomagać rozwój dziecka w sposób bardziej świadomy, adekwatny do jego możliwości i potrzeb. Doradztwo w zakresie wykorzystania sprzętów technologicznych istotne jest również z czysto ekonomicznego punktu widzenia. Rodzice często gotowi są wydać znaczne sumy na pomoce dla dziecka. A przecież chodzi głównie o to, by wydatkować je w sposób właściwy, tym bardziej że w wielu przypadkach rodzina korzysta ze środków publicznych na zakup niezbędnych urządzeń do aktywnej rehabilitacji osoby niepełnosprawnej.

Po wielu latach działalności punktu konsultacyjnego przy Zespole Szkół nr 109 oraz doświadczeń zdobytych przez nauczycieli specjalistów AAC, można by sformułować następujące wnioski

związane z zapobieganiem wykluczeniu społecznemu dzieci i dorosłych osób niemówiących:

- realizacja prawa do rehabilitacji osób niemówiących oznacza konieczność stworzenia systemu interwencji zapewniającego dostęp terapii AAC osobom na różnych etapach życia: zarówno dzieciom zagrożonym niepełnosprawnością w zakresie komunikacji, dzieciom o stwierdzonej niepełnosprawności, jak też osobom dorosłym, u których zaburzenia komunikacji są nabyte,
- losy edukacyjne dzieci, którym udzielono konsultacji, wskazują, że jeśli osoba niemówiąca nie otrzyma narzędzia zastępującego mowę, tj. protezy języka, to nie może uczestniczyć w życiu społecznym, rodzinnym, szkolnym. Wyręczanie przez rodziców i „mówienie za dziecko” prowadzi do całkowitej zależności oraz podporządkowania dziecka i braku poczucia własnej autonomii,
- analiza materiału zebranego podczas wywiadów, konsultacji, rozmów wskazuje, że nierzadko podejmowane działania rehabilitacyjne i rewalidacyjne wobec osób niemówiących są nieskuteczne, oparte na przedmiotowym traktowaniu osoby, bez uwzględnienia jej prawa do decydowania i komunikowania własnych potrzeb, oczekiwań,
- pilną potrzebą wydaje się zapewnienie wszystkim potrzebującym dzieciom i młodzieży terapii w oparciu o alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się, prowadzonej przez specjalistów AAC,
- istnieje konieczność podnoszenia efektów kształcenia dzieci niepełnosprawnych – niemówiących poprzez naukę czytania i pisania metodami opartymi o technologię komputerową oraz zastosowanie urządzeń i programów generujących głos nagrany lub sztuczną mowę, tzw. syntezy mowy,
- upowszechnianie urządzeń technologicznych, urządzeń do komunikacji oraz specjalistycznego oprogramowania podczas konsultacji podnosi świadomość rodzin osób niemówiących. Zaczynają one rozumieć, że nowoczesna technologia stwarza szansę na samodzielną aktywność, zabawę i pracę na komputerze oraz efektywne komunikowanie się nie tylko z członkami rodziny, ale również z osobami z dalszego otoczenia,
- doradztwo umożliwia rodzinom wypróbowanie różnego rodzaju urządzeń (od najtańszych do bardziej kosztownych, od najprostszych do bardziej złożonych). Specjaliści wraz z rodzicami, analizując potrzeby dziecka i jego funkcjonowanie w środowisku, mogą wspólnie wybrać właściwy na danym etapie rozwojowym sprzęt wspierający porozumiewanie się z otoczeniem,

- jednorazowy instruktaż jest często niewystarczający. Właściwe wykorzystanie propozycji i porad wymaga przygotowania środowiska edukacyjnego i rodzinnego w formie szkoleń połączonych z warsztatami/praktyką. Dlatego też celowe wydaje się organizowanie różnorodnych form szkoleń podnoszących kompetencje rodziców i nauczycieli pracujących z osobami niepełnosprawnymi oraz upowszechnianie rzetelnej wiedzy na temat wspomagających i alternatywnych dla mowy sposobów porozumiewania się,
- konieczne także jest dalsze, konsekwentne upowszechnienie wiedzy dotyczącej możliwości wykorzystania sprzętu nowoczesnej technologii w edukacji uczniów z niepełnosprawnością ruchową i złożoną. Edukacja i terapia tych osób musi być oparta na budowanym sukcesywnie indywidualnym systemie komunikacji niewerbalnej. Nauka dziecka niepełnosprawnego czy też terapia osoby dorosłej wymaga profesjonalnych, kompleksowych, długofalowych działań na przestrzeni wielu lat, nie zaś jednorazowych interwencji. Podnoszenie wiedzy i rozwój umiejętności kadr pracujących z osobami niepełnosprawnymi stanowi gwarancję wyrównywania szans edukacyjnych ich podopiecznych,
- zasadne byłoby tworzenie wypożyczalni sprzętu komputerowego i urządzeń do porozumiewania się, celem umożliwienia testowania ich przed zakupem z środków własnych lub publicznych,
- w ślad za działaniem punktu konsultacyjnego przy Zespole Szkół nr 109 w Warszawie konieczne wydaje się powstawanie sieci specjalistycznych ośrodków (lub zespołów specjalistów AAC przy istniejących placówkach) we wszystkich województwach naszego kraju. Pełniłyby one rolę centrów szkoleniowych i konsultacyjnych, integrujących działania z zakresu AAC na danym obszarze. Klientami centrów byłyby zarówno osoby niemówiące, jak też ich rodziny

i terapeuci poszukujący właściwych sposobów komunikacji dla osoby niemówiącej. Tego rodzaju punkty stanowią także szansę dostępu do właściwej terapii dla osób dorosłych (np. po przebytych udarach). Centra mogłyby także opiniować potrzebę zakupu określonych urządzeń celem właściwego wydatkowania środków na kosztowne dostosowania i sprzęty umożliwiające likwidację barier oraz integrację społeczną osób niepełnosprawnych, niemówiących.

Starając się wyjść naprzeciw potrzebom środowiska rodzin z dzieckiem niemówiącym, w Zespole Szkół nr 109 organizuje się, poza punktem konsultacyjnym, także działalność szkoleniową. Kilkuosobowy szkolny zespół specjalistów AAC, który w roku 2010 realizował wraz z Biurem Edukacji projekt „Rozumieją nas”, dofinansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego, zamierza wkrótce uruchomić cykl szkoleń nt. wspomagających sposobów porozumiewania się. Więcej informacji oraz zgłoszenia na szkolenia będzie można wkrótce rejestrować na platformie pod adresem www.rozumiejanas.edu.pl.

Na zakończenie pragnę przytoczyć opinię jednego z rodziców, który przyjechał z dzieckiem na konsultację do naszej placówki: *do tej pory jestem pod silnym wrażeniem spotkania z Panią. Zaczęłam od tego, że nikt, nigdy w ciągu całego życia mojego dziecka nie starał się wczuć w sytuację i zrozumieć stan psychiczny i duchowy mojej córki, a przy tym wszystkim z ogromnym szacunkiem i taktem wobec tak szczególnego człowieka, jakim jest moja Sasza.*

Kontakt z nami oraz wszelkie informacje o punkcie konsultacyjnym można znaleźć na stronie www.zs109.edu.pl w zakładce Informacje oraz na stronie firmy Harpo: www.harpo.com.pl.

Autorka jest pedagogiem specjalnym, terapeutą i specjalistą AAC

Zestawienie bibliograficzne w wyborze za lata 1995-2011 na temat: specjalne potrzeby edukacyjne

Wydawnictwa zwarte

1. Bieńkowska I. *Komputerowe wspomaganie kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Wydawnictwo „Scriptum” Tomasz Sekunda, Kraków 2008.
2. Borecka I. [red.] *Szanse i bariery, czyli o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Wałbrzych 2004.
3. Byers R., Rose R. *Jak zaplanować pracę z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych: opracowanie metodyczne dla nauczycieli*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2002.
4. Chrzanowska I. *Poziom osiągnąć szkolnych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na etapie gimnazjum a forma organizacyjna kształcenia*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2004.
5. Czarnecka M. [et al.] [oprac.] *Wspomagamy rozwój dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Płock 2003.
6. Fairbairn G., Fairbairn S. [red.] *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach: wybrane zagadnienia etyczne*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 2000.
7. Firkowska-Mankiewicz A. [red.] *Potrzeby specjalne w klasie: materiały szkoleniowe dla nauczycieli*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1995.
8. Franczyk A., Krajewska K. *Skarbiec nauczyciela-terapeuty (na bazie własnych doświadczeń z pracy terapeutycznej), czyli od programu do realizacji – propozycje rozwiązań pracy terapeutycznej prowadzonej z dziećmi w wieku przedszkolnym o specyficznych i specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
9. Franczyk A., Krajewska K. *Zabawy i ćwiczenia na cały rok: propozycje do pracy z dziećmi młodszymi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
10. Gajdzica Z. *Specjalne potrzeby edukacyjne* [w:] Pilch T., Różycka E. [red.] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2006.
11. Klaczak M., Majewicz P. [red.] *Diagnoza i rewalidacja indywidualna dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków 2006.
12. Kosakowski C., Zaorska M. [red.] *Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Wydawnictwo „Akapit”, Toruń 2000.
13. Kulisiewicz B. *Witaj, piesku! Dogoterapia we wspomaganiu rozwoju dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
14. Minczakiewicz E.M. *Jak krok po kroku wprowadzać dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w świat zabawy i nauki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
15. Olechowska A. *Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: wskazówki dla nauczycieli*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2001.
16. O’regan Fintan J. *Jak pracować z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Wydawnictwo K.E. Liber, Warszawa 2005.
17. Osik D., Wojnarska A. [red.] *Wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001.
18. Pańczyk J. [red.] *Zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów a przygotowanie do użytecznego życia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.
19. Pilecka W., Bidziński K., Pietrkiewicz M. [red.] *O poznawaniu siebie i świata przez dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przy-

- rodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2008.
20. Pilecka W., Ozga A., Kurtek P. [red.] *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ekosystemie*, Akademia Świętokrzyska, Kielce 2005.
 21. Pilecka W., Rutkowski M. [red.] *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości: psychopedagogiczne podstawy edukacji, rewalidacji i terapii trudności w uczeniu się*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
 22. Rygał G. *Wybrane aspekty nauczania matematyki uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w klasach IV-VI szkoły podstawowej*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2008.
 23. Stankowski A. [red.] *Nauczyciel i rodzina w świetle specjalnych potrzeb edukacyjnych dziecka* [szkic monograficzny], Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008.
 24. Stankowski A., Tisovičová A. [red.] *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała 2009.
 25. Walczowska-Dutka M. *Program nauki komunikacji dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
 26. Wyczasany J., Mikruta A. [red.] *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.
 27. Zabłocki K.J., Brejnak W. [red.] *Wybrane problemy dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi w procesie edukacji*, Wydawnictwo Diecezjalne, Sandomierz 2004.
 6. Gładyszewska M. *Przeciw nierówności: jak uchronić dzieci przed trudnościami szkolnymi?*, Psychologia w Szkole nr 2/2009, s. 125-134.
 7. Jałowiecka A. *Specjalne potrzeby edukacyjne do kwadratu, czyli o poszukiwaniu zdolności twórczych uczniów z dysleksją*, Nauczanie Początkowe nr 3/2009/2010, s. 49-58.
 8. Jastrząb J. *Metodyczne podstawy pracy korekcyjno-kompensacyjnej w terapii pedagogicznej uczniów ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu*, Wychowanie na co Dzień nr 12/2010, dod. s. I-II.
 9. Jastrząb J. *Terapia pedagogiczna uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się elementarnych umiejętności czytania i pisania*, Wychowanie na co Dzień nr 1-2/2003, dod. s. I-IV.
 10. Jastrząb J. *Zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych*, Wychowanie na co Dzień nr 12/1995, s. 11-13.
 11. Jastrząb J., Jurzak A., Mikołajczyk J., Podlawska I. *Konspekt zajęć terapeutycznych dla dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, Wychowanie na co Dzień nr 12/2010, dod. s. II-V.
 12. „KARTA psychologiczna” i specjalne potrzeby edukacyjne, Gazeta Szkolna nr 48/2010, s. 3.
 13. Kontkiewicz A. *Środki finansowe na pracę z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Biblioteka: szkolne centrum informacji nr 1/2011, s. 22-25.
 14. Kwapisz J.M. *Aspekty prawne i organizacyjne kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Szkoła Specjalna nr 1/2006, s. 3-14.
 15. Łoskot M. *Arkusze obserwacyjny ucznia klas I-III*, Głos Pedagogiczny nr 2(26)/2011, s. 32-33.
 16. Łoskot M. *Pomóżmy Jasiowi to Jan będzie umiał*, Głos Pedagogiczny nr 2(26)/2011, s. 3-7.
 17. Łoskot M. *Rola pedagogia w pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Głos Pedagogiczny nr 2(26)/2011, s. 53-54.
 18. Łoskot M. *Schemat indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego dla ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego*, Głos Pedagogiczny nr 3(27)/2011, s. 32-33.
 19. Łoskot M. *Zasady organizacji zajęć specjalistycznych dla uczniów ze SPE*, Głos Pedagogiczny nr 2(26)/2011, s. 64.
 20. Łoskot M. *Zasady organizacji zajęć specjalistycznych dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Głos Pedagogiczny nr 3(27)/2011, s. 52-56.
 21. Malinowski J.A., Brożek K., Gużyńska A., Szcześniewski P. *Działalność pozalekcyjna szansą reintegracji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wychowanie na co Dzień nr 4-5/2006, s. 39-40.
 22. Piekarska A. *Szkoła dla dziecka z niepełnosprawnością: praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami*

Artykuły z czasopism

1. Bartuś E. *Nauczyciel wobec dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej w opinii studentów studiów pedagogicznych*, Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Pedagogika, t. 4, cz. 2 (2005), s. 839-853.
2. Bieś B. *Specjalne potrzeby edukacyjne czyli o dzieciach z upośledzeniem umysłowym: edukacja i wychowanie w zakresie bezpieczeństwa zachowań*, Atest nr 11/2004, dod. s. I-III.
3. Czachorowska A. *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych w świetlicy*, Świetlica w Szkole nr 4/2010, s. 9-10.
4. Chrzanowska I. *Poziom wypalenia zawodowego nauczycieli a adekwatność oceniania osiągnięć szkolnych uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych na etapie nauczania zintegrowanego*, Ruch Pedagogiczny nr 3-4/2005, s. 31-46.
5. Czudek M. *Jak wspierać uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych?*, Dyrektor Szkoły nr 11/2005, s. 17-18.

- edukacyjnymi, *Głos Pedagogiczny* nr 3(27)/2011, s. 4-7.
23. Piotrowski R. *Program nauczania pierwszej pomocy przedmedycznej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi-innowacja pedagogiczna*, Meritum nr 4/2010, s. 63-67.
24. Przybyszewska J. *Doskonalenie percepcji wzrokowej i spostrzegania wzrokowego u dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Szkoła Specjalna nr 5/2010, s. 368-374.
25. Skura P. *Na odczepnego: jak gminy dbają o dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?*, *Głos Nauczycielski* nr 49/2010, s. 4.
26. Tański W. *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Dyrektor Szkoły nr 11/2004, s. 14.
27. Wiatrowska L. *Specjalne potrzeby edukacyjne w nanocywilizacji*, Szkoła Specjalna nr 2/2008, s. 107-118.
28. Zamecka-Zalas O., Janikowska A. *Integracja społeczna uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w kontekście nauczania języków obcych*, Poliglota nr 1/2008, s. 14-21.

Autorka jest pracownikiem Biblioteki Pedagogicznej w Płocku

Aktywne obywatelstwo – jeden z priorytetów Prezydencji Węgier w Radzie UE – było tematem wiodącym nieformalnego posiedzenia Rady Ministrów UE do spraw Edukacji, w którym uczestniczyła minister edukacji narodowej Katarzyna Hall.

Podczas spotkania, które odbyło się w Gödöllő (Węgry) w dniach 28-29 marca zakres debat ministrów wyznaczały zarówno ostatnie dokumenty UE, w tym priorytety strategii „Europa 2020”, cele strategiczne europejskiej współpracy w zakresie edukacji i szkolenia (ET 2020) jak i przesłanie Europejskiego Roku Wolontariatu 2011, jakim jest wspieranie działań na rzecz aktywnego obywatelstwa oraz dynamika zmian społeczno-gospodarczych zachodzących w XXI wieku.

W trakcie pierwszej sesji ministrowie dyskutowali o najważniejszych kompetencjach – wiedzy, umiejętności i postaw – oraz wartościach, które młodzi obywatele muszą nabyć, aby sprostać wyzwaniom XXI wartości, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji przedsiębiorczości i umiejętności finansowych. Jak powiedziała minister Katarzyna Hall, w edukacji obywatelskiej sprawą zasadniczą jest przeniesienie akcentów z przekazywania wiedzy o społeczeństwie na kształtowanie umiejętności i postaw obywatelskich. Zadaniem edukacji szkolnej jest budzenie w młodych ludziach wrażliwości społecznej i solidarności, wiary we własne siły, gotowości angażowania się, uczenie pracy zespołowej i udziału w życiu publicznym. Polska dokłada starań, by szkoły współpracowały z organizacjami młodzieżowymi i pozarządowymi, utrzymywały kontakty z samorządem lokalnym i innymi instytucjami publicznymi – stwierdziła minister Katarzyna Hall.

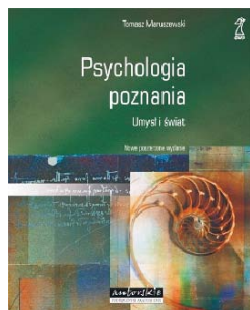
Druga sesja dotyczyła sposobów wdrażania edukacji na rzecz aktywnego obywatelstwa z podkreśleniem wymiaru społecznego. Minister Katarzyna Hall zauważyła, że demokracja w Polsce – jak wszędzie w świecie – nie jest możliwa bez obywateli świadomych, odpowiedzialnych i aktywnych, bowiem jej siłą są postawy społeczne i obywatelskie i przedstawiła trzy przykłady polskich działań w tym zakresie: konkurs Otwarta Szkoła, tworzenie Polskiej Rady Organizacji Młodzieżowych – federacji organizacji pracujących z młodzieżą oraz program „Bezpieczna i przyjazna szkoła”.

Podczas spotkania w Gödöllő ministrowie ds. edukacji podkreślili, że współpraca na forum UE, wymiana doświadczeń, upowszechnianie skutecznych rozwiązań, udział w edukacyjnych programach UE i możliwość korzystania z europejskich funduszy strukturalnych przyczyniają się do rozwoju aktywnego obywatelstwa w poszczególnych krajach europejskich i na całym kontynencie. Posiedzenie stanowiło także okazję do nieformalnych rozmów z przedstawicielami innych państw członkowskich UE oraz z komisarz Androullą Vassiliou i dyrektorem generalnym Janem Truszczyńskim, którzy byli szczególnie zainteresowani priorytetami oraz głównymi wydarzeniami prezydencji polskiej.

<http://www.men.gov.pl>

Katarzyna Szczepkowska

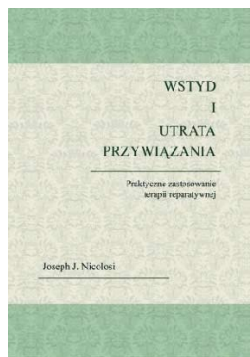
Nowości wydawnicze



Psychologia poznania. Umysł i świat

Tomasz Maruszewski
GWP, Sopot 2011

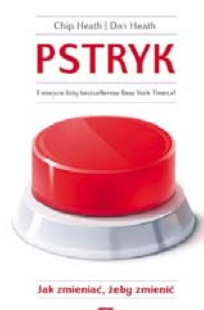
Psychologia poznania jest stosunkowo młodą dyscypliną naukową, która wciąż się rozwija. W niniejszym podręczniku Czytelnik znajdzie rzetelne omówienie wszystkich związanych z nią zagadnień. W kolejnych rozdziałach opisane zostały poszczególne procesy poznawcze: spostrzeganie, uwaga, pamięć (również pamięć autobiograficzna), wyobraźnia, pojęcia oraz myślenie i rozwiązywanie problemów.



Wstyd i utrata przywiązania. Praktyczne zastosowanie terapii reparatywnej

Joseph J. Nicolosi
Wydawnictwo Mateusza,
Bydgoszcz 2011

Pierwsza w Polsce pozycja naukowa dotycząca psychoterapii preparatywnej mężczyzn o orientacji homoseksualnej – terapii ukierunkowanej na zmianę tożsamości płciowej i rozwijanie potencjału heteroseksualnego.



Pstryk. Jak zmieniać, żeby zmienić

Chip Heath,
Dan Heath
Wydawnictwo Znak
literanova,
Kraków 2011

Proste reguły, które zmieniają twoje życie. „Pstryk” to poradnik o tym, jak zmieniać. Bez względu na to, czy zamierzasz tylko uporządkować biurko, czy zmienić świat. Nie wahaj się, to łatwe. Pstryk i już.



Moje dziecko gdzieś na mnie czeka. Opowieści o adopcjach

Katarzyna Kolska
Wydawnictwo Znak,
Kraków 2011

Problem niepłodności dotyczy coraz większej liczby par. Adopcja jest jednym z rozwiązań wobec trudności z poczęciem dziecka. „Moje dziecko gdzieś na mnie czeka” to prawdziwe historie rodziców, którzy adoptowali dzieci, ale to także opowieści szczęśliwych dzieci, które znalazły nowy dom.

Autorka jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie

Katarzyna Leśniewska

Być bliżej dziecka, czyli zmiany w podejściu do pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Ostatni czas zaowocował w prawie oświatowym zmianą sześciu rozporządzeń. Planowana jest zmiana kolejnych dwóch. W dalszej perspektywie zapowiadana jest również zmiana ustawy o systemie oświaty. Celem wprowadzonych zmian związanych ze świadczeniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach jest optymalizacja oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych poprzez dostosowanie warunków, form, sposobów oraz metod pracy do indywidualnych potrzeb i możliwości psychofizycznych dziecka.

Aby zapewnić spójność oddziaływań oraz zoptymalizować proces planowania i koordynowania pomocy, w nowych aktach prawnych położono większy nacisk na to, by pomoc była udzielana jak najbliżej dziecka, czyli w jego naturalnym środowisku, bez konieczności wyjazdu z miejsca zamieszkania do odległej wyspecjalizowanej szkoły lub placówki. Oznacza to, że szkoły ogólnodostępne mają za zadanie w taki sposób organizować swoją pracę i ofertę edukacyjną, aby dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi miały szansę otrzymać w nich ofertę adekwatną do swoich potrzeb i możliwości.

Indywidualizacja jako sposób udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, w sposób jednoznaczny podkreśla obowiązek indywidualizowania pracy z uczniem przez nauczycieli i spe-

cjalistów podczas obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych. Prawodawca równocześnie doprecyzowuje, że obowiązek ten oznacza dostosowywanie wymagań edukacyjnych do ich indywidualnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych oraz możliwości psychofizycznych. Grupy dzieci objętych indywidualizacją to dzieci posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego (z tytułu niepełnosprawności, niedostosowania społecznego bądź zagrożenia niedostosowaniem), inne orzeczenie lub opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, a także te, odnośnie do których nauczyciele lub specjaliści pracujący w przedszkolu, szkole lub placówce stwierdzili potrzebę objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną.

Zadaniem nauczyciela jest podążanie za dzieckiem. Jeśli uczeń potrafi więcej niż się od niego oczekuje, zadaniem nauczyciela jest rozwijanie tego potencjału, wspieranie zdolności dziecka, towarzyszenie mu w zdobywaniu kolejnych wiadomości i umiejętności. Jeśli potrafi mniej – wówczas warto dokładnie zidentyfikować, jakiego rodzaju trudności napotyka dziecko. Chodzi tu zarówno o sprawdzenie funkcjonowania dziecka zarówno w sferze poznawczej (jaki jest poziom jego rzeczywistej wiedzy i umiejętności, jak myśli, jak zapamiętuje, jakie stosuje strategie uczenia się itp.), jak i w innych sferach:

- emocjonalno-motywacyjnej (np. jak sobie uczeń radzi w sytuacji stresu lub przegranej, jaki ma poziom motywacji do nauki, skąd ją czerpie, co go demotywuje, w jaki sposób emocje niezwiązane ze szkołą – np. wynikające z sytuacji rodzinnej – mogą wpływać na funkcjonowanie dziecka w szkole),
- społecznej (jakie ma relacje z rówieśnikami i dorosłymi, w jaki sposób te relacje mogą wpływać na jego samopoczucie i funkcjonowanie w szkole),

- fizycznej i zmysłowej (czy funkcjonowanie zmysłów dziecka może mieć wpływ na jego możliwości edukacyjne, co pomogłoby zredukować trudności, czy sprawność fizyczna – np. grafomotoryczna – może utrudniać uczniowi funkcjonowanie w szkole itd.).

W wielu przedszkolach i szkołach specjalnych i integracyjnych z powodzeniem wykorzystuje się teorię Lwa Wygotskiego jako bazy do indywidualizowania pracy z uczniami. Opisuje ona trzy sfery rozwoju dziecka:

I sfera: aktualnego rozwoju – to te kompetencje, które dziecko już opanowało, zadania, które potrafi rozwiązać samodzielnie i bez problemu (w ramach tej sfery nauczyciele mogą jedynie utrwalać już nabyte przez dziecko umiejętności),

II sfera: najbliższego rozwoju – te kompetencje, których dziecko nie opanowało do końca, zadania, których nie potrafi wykonać samodzielnie, ale jest w stanie je wykonać z pomocą dorosłego (w tym wypadku warto np. naprowadzać dziecko pytaniami czy podawać mu przykłady),

III sfera: przyszłego rozwoju – kompetencje niedostępne w danym momencie dla dziecka, zadania, których nie jest w stanie prawidłowo wykonać ani samodzielnie, ani z pomocą dorosłego¹.

Pierwsza sfera pozwala ocenić, co jest potencjałem dziecka, określa, co uczeń potrafi wykonać samodzielnie. Poprzestawanie jedynie na tym etapie nie posuwa dziecka do przodu, nie pozwala mu się rozwijać, naraża je na znudzenie, a co za tym idzie – utratę motywacji. Jednakże świadomość kompetencji dziecka mieszczących się w pierwszej sferze pozwala nauczycielowi bazować na mocnych stronach dziecka w planowaniu dalszej pracy. Zgodnie z teorią Wygotskiego przyjmuje się, że wiedzę zdobywa się w sposób najbardziej efektywny w sferze najbliższego rozwoju. Dziecko posuwa się wówczas małymi krokami do przodu. Wykonując zadania z niewielką pomocą dorosłego, ma szansę osiągnąć sukces i nie stracić motywacji do nauki, a równocześnie wytrenowane czynności i nabywane w ten sposób kompetencje stopniowo utrwalają się i „przechodzą” do sfery aktualnego rozwoju. Niebezpieczne z punktu widzenia motywacji jest przekraczanie sfery najbliższego rozwoju i stawianie przed dzieckiem wyzwań ze sfery przyszłego rozwoju (co niestety często ma miejsce w naszych szkołach

wobec dzieci z trudnościami). Zakotwiczenie się w sferze przyszłego rozwoju, czyli na etapie tego, czego dziecko nie potrafi wykonać ani samodzielnie, ani z pomocą, stawianie ucznia przed zbyt trudnymi zadaniami może sprawić, że zacznie on utwierdzać się w przekonaniu, że „jest głupi i nigdy się niczego nie nauczy”. Prowadzi to do zniechęcenia i utraty motywacji. Idea indywidualizacji oparta na stawianiu przed dzieckiem wyzwań, które jest w stanie pokonać z niewielką pomocą dorosłego, pozwala na utrzymanie motywacji i stymulowanie rozwoju dziecka.

Kilka słów o roli rodziców

Ważną kwestią we wprowadzanych zmianach jest podkreślenie roli rodzica jako partnera przedszkola, szkoły czy placówki. Dotychczas w wielu polskich szkołach rodzic pełnił funkcję usługową (np. miał za zadanie przynieść ciasto na Dzień Babci albo pójść jako dodatkowy opiekun na wycieczkę). To oczywiście ważna rola, ale nie jedyna, jaką rodzic ma prawo pełnić w szkole. Równie często rodzic był traktowany jako osoba, którą trzeba poinformować, wyedukować, pouczyć. To nauczyciel „przejmował” dziecko w momencie, gdy przekraczało ono próg szkoły czy przedszkola, zapominając niejako, że rolą szkoły jest wspieranie rodzica w jego funkcji wychowawczej. Nowe rozporządzenia przypominają o tej ważnej kwestii, wskazując wyraźnie na pewne prawa rodzica na terenie szkoły.

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, rodzic ma prawo uczestniczyć w posiedzeniach zespołu złożonego z nauczycieli, specjalistów i wychowawców grup wychowawczych, jeśli taki zostanie powołany z uwagi na specjalne potrzeby jego dziecka. Jego uczestnictwo jest równoznaczne z prawem do aktywnego udziału we wszystkim, co się dzieje podczas spotkań zespołu. Warto, aby nauczyciele dostrzegli i docenili, jaki potencjał niesie ze sobą taki sposób myślenia o roli rodzica. Przede wszystkim warto zdać sobie sprawę, że jest on bezcennym źródłem informacji na temat funkcjonowania dziecka, ponieważ zna je najlepiej – od samego urodzenia. Obserwuje je w sytuacjach, w których nauczyciele nie mają szansy go widzieć, zna jego reakcje, jest z nim w najbliższej relacji. Ma wiele

¹ Kasperczyk B. *Koncepcja Lwa S. Wygotskiego, jej przydatność w pracy edukacyjno-terapeutycznej w szkole specjalnej* (<http://www.zso6gliwice.edu.pl/download/wygotsky.doc>).

doświadczeń związanych z oddziaływaniami podejmowanymi wobec dziecka przez niego samego i innych dorosłych (dziadków, panie w przedszkolu, lekarzy itd.). Potrafi określić, które z nich były skuteczne, a które nie przynosiły rezultatów. A przede wszystkim jest największym orędownikiem dobra dziecka.

Dyrektor przedszkola, szkoły czy placówki jest zobligowany do informowania rodziców o terminie spotkań, a tym samym o możliwości wzięcia w nich udziału. Jest również zobowiązany do przekazywania pisemnej informacji odnośnie do ustalonych dla dziecka form, sposobów i okresów realizacji pomocy, a także o ich wymiarze godzinowym. Pamiętać bowiem trzeba, że nawet jeśli rodzic bierze systematycznie udział w posiedzeniach zespołu, to dowiaduje się o tym, co rekomenduje zespół. Natomiast o ostatecznym kształcie pomocy decyduje dyrektor już po spotkaniu. Do wiedzy o tym, jakie ostatecznie zapadły decyzje w sprawie pomocy dziecku, rodzic ma również prawo.

Rodzic, dbając o interes i jakość wsparcia oferowanego jego dziecku, ma prawo zaprosić na posiedzenie zespołu inne osoby, które mogą stanowić wsparcie w budowaniu strategii pomocy dziecku (np. lekarza, rehabilitanta, metodyka, pracownika socjalnego, przedstawiciela organu prowadzącego).

Niekiedy nauczyciele zgłaszają, że trudno im sobie wyobrazić pracę w zespołach, bo „rodzice są różni”. Chodzi tu głównie o współpracę z rodzicami, których można byłoby nazwać „trudnymi”. Jako trudnych postrzega się rodziców roszczeniowych, agresywnych, podważających kompetencje nauczyciela, biernych, stawiających opór itd. Co w takiej sytuacji? Przede wszystkim warto sobie zadać pytanie o przyczyny:

- Dlaczego (z jakiego powodu) rodzic prezentuje taką a nie inną postawę?
- O jaką ważną potrzebę lub wartość próbuje rodzic zadbać, zachowując się w taki sposób?
- Co przeżywa i co leży u podłoża tych jego przeżyć?

Jednym z narzędzi, jakie można zastosować w kontakcie z tzw. trudnym rodzicem, jest procedura oparta na zasadach negocjacji. Pierwszym krokiem będzie rozmowa o tym, w jaki sposób obie strony widzą to, co się dzieje. Będą to subiektywne obrazy sytuacji przedstawione przez nauczycieli i rodziców. Umożliwi to wzajemne ustosunkowanie się do zajmowanych stanowisk przez obie strony. Krok kolejny to wyrażenie wza-

jemnych oczekiwań i ich powodów. Taki sposób postępowania pozwala ujawnić przyczyny i motywy. Ważne jest, aby obie strony miały możliwość ustosunkowania się do usłyszaných oczekiwań. Dopiero wówczas można pokusić się o sformułowanie problemu. Warto, aby był on określony w taki sposób, który pokazuje interesy obu stron.

Przykład

Paweł jest zapalonym piłkarzem. Dużo trenuje i wyjeżdża na zgrupowania sportowe. Rodzice są dumni z osiągnięć sportowych syna i chcą, żeby miał możliwość rozwijania swoich zdolności w tym kierunku. Równocześnie Paweł nie jest najmocniejszym uczniem. Szczególne trudności sprawia mu matematyka – grozi mu jedynka na koniec roku. Rodzice chłopca uznali, że szkoła „uwzięła się” na ich syna i mają pretensję do matematyki. Oczekują, że nauczycielka postawi chłopcu ocenę co najmniej mierną. Nauczycielka z kolei uważa, że chłopiec zbyt dużo czasu marnotrawi na treningach i że to jest przyczyna jego trudności z matematyki. Oczekuje, że rodzice wpłyną na to, że chłopiec poświęci więcej czasu na matematykę, żeby móc zaliczyć ten przedmiot. Problem negocjacyjny mógłby zatem brzmieć: Co możemy zrobić, żeby Państwa syn mógł rozwijać swoje zainteresowania sportowe i wyjeżdżać na zgrupowania, a jednocześnie żeby miał szansę nauczyć się matematyki w takim stopniu, żeby otrzymać ocenę pozytywną na koniec roku?

Kolejnym krokiem w tej procedurze byłoby poszukanie wielu różnorodnych rozwiązań, a następnie wybór takiego rozwiązania, które jest możliwe do zrealizowania i satysfakcjonujące dla obu stron. Na koniec pozostaje już tylko ustalić co, kto, jak, gdzie, kiedy, w jakim celu ma zrobić.

Pomoc poradni psychologiczno-pedagogicznej

Kolejną istotną zmianą w systemie edukacji jest zmiana podejścia do roli poradni psychologiczno-pedagogicznej. Ma być ona instytucją wspierającą przedszkola, szkoły i placówki bardziej na ich terenie niż we własnych siedzibach. Ma to zwiększyć szanse reagowania na bieżąco na potrzeby szkoły oraz dopasowywania do tych potrzeb oferty wsparcia. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym

publicznej poradni specjalistycznej, obliguje poradnię, by zakres zadań pracowników poradni, z uwzględnieniem zadań realizowanych poza poradnią, w tym w przedszkolach, szkołach i placówkach, był zapisany w statucie poradni.

Pomoc szkołom może być udzielana różnie, np. w formie „szytych na miarę” szkoleń, superwizji, konsultacji, wspólnej z pracownikami szkoły analizy przypadków, grup wsparcia dla nauczycieli i in. Może ona obejmować również pomoc udzielaną bezpośrednio uczniowi lub jego rodzicom (np. pogłębiona diagnoza, terapia itp.). Te ostatnie nie mają jednak służyć przerzuceniu odpowiedzialności za pomoc psychologiczno-pedagogiczną na poradnię. Istotne jest, że odpowiedzialność za tę pomoc ma pozostać w szkole. Poradnia nie ma „wyręczyć” nauczycieli, lecz raczej ma wesprzeć jej pracowników w tym, by mogli lepiej sobie radzić z trudnościami pojawiającymi się w ich pracy.

Poradnie w pewnym stopniu zostały „odciążone” przez fakt, że diagnoza ryzyka dysleksji należy obecnie do nauczycieli, co powinno pozwolić uwolnić pewne „zasoby czasowe” i wykorzystać je do wspierania szkół w rozwiązywaniu ich trudności. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, do zadań poradni należy m.in.:

- pomoc rodzicom i nauczycielom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień dzieci i młodzieży,
- współpraca w rozpoznawaniu u uczniów specyficznych trudności w uczeniu się,
- współpraca przy opracowywaniu i realizowaniu indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych oraz planów działań wspierających,
- współpraca w udzielaniu i organizowaniu przez przedszkola, szkoły i placówki pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Podsumowanie

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi to różnorodne działania polegające na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych

uczniów oraz rozpoznawaniu ich indywidualnych możliwości psychofizycznych. Nie ma być narzędziem selekcjonowania, dzielenia dzieci na „te, które sobie radzą” i „te, które wymagają pomocy”, lecz procesem dyskretnego prowadzenia uczniów w kierunku ich wszechstronnego, harmonijnego rozwoju poprzez stworzenie odpowiednich warunków i udzielanie wsparcia. Realizowana jest m.in. poprzez indywidualizację działań pedagogicznych, zarówno na obowiązkowych, jak i na dodatkowych zajęciach edukacyjnych (np. dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych ucznia). Pomocy uczniowi udziela zespół złożony z nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów, korzystając z partnerskiej współpracy z rodzicami ucznia oraz ze wsparcia poradni i innych instytucji działających na rzecz dziecka i rodziny.

UWAGA DYREKTORZE!

Od 1 lutego 2011 roku zmiany zaczynają wchodzić w życie. Przedszkola, gimnazja oraz wszystkie szkoły i placówki specjalne zostały objęte zmianami już w tym roku, a pomoc psychologiczno-pedagogiczna w pełnym zakresie ma być przez nie realizowana od roku szkolnego 2011/2012. Do szkół podstawowych i ponadgimnazjalnych zmiany wejdą rok później, czyli zaczną obowiązywać w pełnym zakresie od roku szkolnego 2012/2013.

Poniżej przywołujemy raz jeszcze najważniejsze terminy

Do 31 marca

- Powołanie zespołów
- Określenie zakresu pomocy
- Rekomendacje dotyczące form, sposobów i okresu udzielania pomocy
- Zaplanowanie doradztwa edukacyjno-zawodowego

Do 30 kwietnia

- Ustalenie przez dyrektora form, sposobów i okresu udzielania pomocy

Do 30 września

- Wielospecjalistyczna ocena funkcjonowania uczniów i dostosowanie IPET-ów
- Plan Działań Wspierających

Autorka jest pracownikiem Ośrodka Rozwoju Edukacji, specjalistą w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Małgorzata Jas
Małgorzata Jarosińska

Zadania dyrektorów i nauczycieli publicznych przedszkoli i gimnazjów w okresie przejściowym wdrażania zmian w zakresie organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej

17 listopada 2010 roku Minister Edukacji Narodowej podpisał sześć nowych rozporządzeń regulujących nowy model pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach:

1. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1487),
2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1490),
3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1489),
4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1491),
5. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych po-

radni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1488),

6. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej (Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1492).

Punktem wyjścia do organizacji nowego modelu pomocy psychologiczno-pedagogicznej musi stać się, w przypadku każdego przedszkola, szkoły i placówki, pierwsze z wymienionych wyżej rozporządzeń, które:

- definiuje pomoc psychologiczno-pedagogiczną oraz uściśla terminologię stosowaną w przepisach,
- podkreśla dobrowolność i nieodpłatność pomocy psychologiczno-pedagogicznej,
- opisuje podstawowe role i zadania osób odpowiedzialnych za organizowanie, udzielanie i inicjowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla ucznia,
- wymienia i opisuje formy udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi, a także jego rodzicom i nauczycielom,
- objaśnia zespołową formułę pracy nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów (organizacja pracy, zadania zespołu planującego i koordynującego pomoc psychologiczno-pedagogiczną dla ucznia),
- podkreśla rolę rodziców w planowaniu i realizacji działań wspierających wobec ich dziecka,
- objaśnia, czym jest plan działań wspierających (PDW) i karta indywidualnych potrzeb ucznia

ze specjalnymi potrzebami,

- wskazuje indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET) jako dokument opracowywany wyłącznie dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego,
- reguluje możliwości zatrudniania dodatkowo nauczycieli i specjalistów w przedszkolach, szkołach i placówkach,
- podaje zasady i terminy obowiązujące w tzw. okresie przejściowym.

Dla dyrektorów, którzy już od 1 września 2011 roku muszą zorganizować pomoc psychologiczno-pedagogiczną na nowych zasadach, istotna jest znajomość, właściwa interpretacja oraz realizacja zadań wynikających z rozporządzeń. Chodzi tu o dyrektorów przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych, gimnazjów, szkół specjalnych wszystkich typów, oddziałów specjalnych w szkołach ogólnodostępnych i placówkach.

Aby 1 września roku szkolnego 2011/2012 nauczyciele i specjaliści mogli skutecznie realizować nowe zadania, już dziś ich dyrektorzy muszą podjąć szereg działań przygotowawczych. Niektóre z tych działań – kamienie milowe na drodze zmiany – są określone w przepisach terminami, przypadającymi na rok szkolny 2010/2011. Inne, nie mniej ważne i potrzebne, wynikają z logiki planowania zmiany, jaką jest wdrożenie organizacji nowej pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach weszło w życie z dniem 1 lutego 2011 roku.

Mimo że – zgodnie z §35 ust. 1 – w roku szkolnym 2010/2011 pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana na starych¹ zasadach, dyrektorzy przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych, gimnazjów, szkół specjalnych wszystkich typów, oddziałów specjalnych w szkołach ogólnodostępnych i placówkach muszą podjąć nowe działania, opisane w przepisach przejściowych (§34), aby do 31 marca 2011 roku

zorganizować dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zespoły, które wykonają zadania określone w §20 ust. 1, tj.:

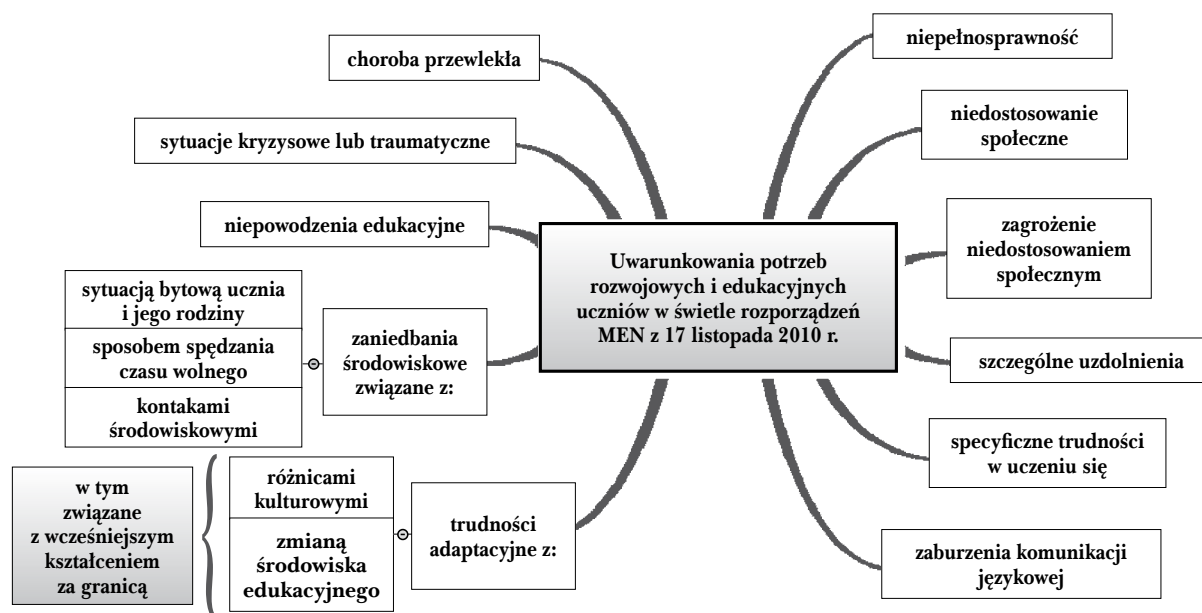
- ustalenie zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla ucznia,
- określenie zalecanych form, sposobów i okresów udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej,
- zaplanowanie działań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego.

Logiczne wydaje się zatem podjęcie następujących działań:

1. Zapoznanie się z nowymi przepisami prawa przez dyrektora szkoły/zespół kierowniczy.
2. Konsultacje dyrektora/zespołu kierowniczego z pedagogiem/psychologiem szkolnym, specjalistami (w tym zatrudnionymi w poradni psychologiczno-pedagogicznej) w celu właściwej interpretacji przepisów.
3. Dostarczenie nauczycielom aktualnej wiedzy o planowanych zmianach w organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej ze zwróceniem uwagi nie tylko na nowe zadania, ale także powody zmiany (konteksty, umiejscowienie w systemie edukacyjnym, idee zmian, cele itp.). Skorzystanie z różnych, najsukceszniejszych w odniesieniu do konkretnej rady pedagogicznej i szkoły, form uczenia się nowych rozwiązań, przekazywania aktualnych informacji itp.
4. Wspólna analiza zasobów przedszkola, szkoły, placówki w celu określenia potencjału (organizacyjnego, ludzkiego, bazowego) na progu wdrażania zmiany. Przegląd kwalifikacji i kompetencji nauczycieli i specjalistów zatrudnionych w szkole pod kątem efektywnego wykorzystania tych zasobów w organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej.
5. Zgodnie z teorią kierowania zmianą edukacyjną – systematyczny przekaz aktualnych informacji wszystkim, których zmiana dotyczy. Nauczyciele (ale i rodzice, i sami uczniowie), nieświadomi powodów wprowadzania zmiany, mogą stać się barierą postępu².
6. Analiza posiadanych przez szkołę opinii i orzeczeń uczniów – przyporządkowanie ich do katalogu zawartego w §2 ust. 1 rozporządzenia w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

¹ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 11, poz. 114).

² Por. Ekiert-Grabowska D. [red.] *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną. Antologia II*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1997.



7. Analiza rozwiązań dotychczas stosowanych wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – dyskusja o kontynuacji najskuteczniejszych form pomocy, które sprawdziły się w warunkach szkoły oraz pożądanych w przyszłości.
8. Wytypowanie, zgodnie z ww. katalogiem potrzeb, innych uczniów (nieposiadających ani opinii, ani orzeczeń) do objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole. Ustalenie zakresu pomocy.
9. Powołanie przez dyrektora – do 31 marca 2011 roku – zespołów planujących i koordynujących udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej konkretnym uczniom (zespół tworzą nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści prowadzący zajęcia z uczniem).
10. Wyznaczenie przez dyrektora osób koordynujących pracę zespołów (pracę kilku zespołów może koordynować także jedna osoba).
11. Zapoznanie (się) członków zespołu z zadaniami zespołu, dokonanie ustaleń organizacyjnych, przydział ról, ustalenie potrzeb zespołu itp.
12. W przypadku uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną w roku szkolnym 2010/2011 – dokonanie przez odpowiednie zespoły oceny efektywności tej pomocy.
13. Ustalenie zakresów, w których uczniowie wymagają pomocy psychologiczno-pedagogicznej z uwagi na ich indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne, w tym szczególne uzdolnienia.
14. W gimnazjach, ponadto, ocena dotychczas stosowanych rozwiązań w zakresie doradztwa zawodowo-edukacyjnego, a następnie – zaplanowanie działań z tego zakresu na rok szkolny 2011/2012.
15. Określenie przez zespoły zalecanych form, sposobów i okresów udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej poszczególnym uczniom (zgodnie z katalogiem przewidzianym odpowiednio dla przedszkoli, szkół i placówek w §6 kluczowego rozporządzenia). Pożądane jest, aby na tym etapie ściśle współpracować z rodzicami uczniów i z samymi uczniami.
16. Przekazanie ustaleń zespołów dyrektorowi. Można już w roku szkolnym 2010/2011 założyć uczniom karty indywidualnych potrzeb, bo choć nie jest to wymagane rozporządzeniem, ułatwi zebranie informacji.
17. Analiza efektywności wykorzystania tzw. godzin karcianych i uwzględnienie ich w organizacji zajęć służących zaspokojeniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów.
18. Sporządzenie przez dyrektora arkusza organizacji przedszkola, szkoły, placówki.
19. Rozmowy z przedstawicielami organu prowadzącego – dyskusja o zalecanych przez zespoły formach pomocy uczniom, nauczycielom, rodzicom uczniów.
20. Po zatwierdzeniu arkusza organizacji przedszkola, szkoły, placówki (a więc po 30 kwietnia 2011 roku) niezwłoczne poinformowanie na piśmie rodziców uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną w roku szkolnym 2011/2012 o przewidzianych dla ucznia formach pomocy, sposobach i okresie jej udzielania oraz o liczbie godzin zatwierdzonych zajęć.

Oczywiście prezentowany wyżej algorytm postępowania w okresie przejściowym nie jest listą

zamkniętą, ale tylko propozycją racjonalizacji organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Nie rozwinęliśmy szczegółowo w tekście wątku organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Trzeba pamiętać jednak, że jeżeli w przedszkolu, szkole, placówce jest taki uczeń, to w okresie przejściowym, przed złożeniem arkusza organizacyjnego i określeniem form pomocy, trzeba dokonać oceny efektywności dotychczas udzielanej mu pomocy oraz wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania ucznia. Warto nawiązać w związku z tym współpracę ze specjalistami poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Termin opracowania indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego oraz planów działań wspierających dla pozostałych uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną przypada już na nowy rok szkolny – 30 września 2011 roku. Pamiętać trzeba, że dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego nie zakładamy karty indywidualnych

potrzeb – dla niego opracowujemy tylko indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny.

Tam, gdzie karta – tam plan działań wspierających (PDW).

Tam, gdzie orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego – tam indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET).

Planując organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej, pamiętajmy o tym, że najważniejszym odbiorcą działań jest UCZEŃ. *Jeżeli zmiany w praktyce (...) nie mają wpływu na uczniów, będziemy musieli przyznać otwarcie, że tak naprawdę inwestujemy bardziej w rozwój personelu niż w podnoszenie umiejętności uczniów*³.

Małgorzata Jarosińska jest nauczycielem konsultantem w Świętokrzyskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach

Małgorzata Jas jest nauczycielem konsultantem w Świętokrzyskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach, kierownikiem Pracowni Doskonalenia Kadry Kierowniczej i Doradztwa Metodycznego

W Budapeszcie odbyła się międzynarodowa konferencja poświęcona pracy z uczniem zdolnym, zorganizowana z okazji pierwszego Europejskiego Dnia Talentów. W spotkaniu, przygotowanym w ramach węgierskiej prezydencji w Unii Europejskiej, uczestniczyła polska delegacja, której przewodniczył Mirosław Sielatycki, podsekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej.

Otwierając spotkanie Rozsa Hoffmann, węgierski sekretarz stanu do spraw edukacji podkreśliła, że praca z uczniem zdolnym to jeden z priorytetów trwającej obecnie węgierskiej prezydencji w UE. W każdym człowieku tkwi jakiś talent, naszym zadaniem jest go odkryć i stworzyć warunki, by mógł się on rozwijać – powiedziała Rozsa Hoffmann, witając uczestników konferencji.

Wiceminister Mirosław Sielatycki zaprezentował polskie doświadczenia w pracy z uczniem zdolnym, mówiąc między innymi o trwającym właśnie Roku Odkrywania Talentów oraz o Dniu Talentów, który odbył się 21 marca. Cieszymy się, że prezydencja węgierska podniosła ten temat. Służymy naszymi doświadczeniami i jednocześnie deklarujemy, że gdy Polska obejmie za trzy miesiące przewodnictwo w Unii Europejskiej, będzie kontynuowała wysiłki na rzecz wspierania talentów – powiedział wiceminister Mirosław Sielatycki.

W rozpoczętej 7 kwietnia dwudniowej konferencji uczestniczyło ponad 300 osób z 20 krajów. Europejski Dzień Talentów obchodzony był po raz pierwszy 9 kwietnia.

<http://talentday.eu/content/european-talentday-2011>

³ Huberman M. *Critical introduction* [w:] Fullan M. *Successful Improvement*, Open University Press, Londyn 1992. Cytat za: Hopkins D., Ainscow M., West M. *Sens zmian edukacyjnych* [w:] Ekiert-Grabowska D. [red.] *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną. Antologia II*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1997, s. 55.

Rodzice a szkoła – założenia współdziałania w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej

W nowym rozporządzeniu o pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej przez przedszkola, szkoły i placówki uczniom ze specjalnymi potrzebami, jak również w rozporządzeniach o warunkach organizowania kształcenia, wychowania i opieki w przedszkolach, szkołach i placówkach ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych została szczegółowo opisana rola rodziców. Warto zwrócić uwagę przede wszystkim na dwa aspekty:

- po pierwsze – element **współpracy** przedszkola, szkoły czy placówki z rodzicami,
- po drugie – **wspierania** rodzica w jego roli.

Analizując akty prawne, które ukazały się 17 listopada 2010 roku, należy zwrócić uwagę na następujące zapisy:

Zapisy dotyczące współpracy przedszkola, szkoły, placówki z rodzicami ucznia	Zapisy z zakresu wspierania rodziców przez przedszkola, szkoły i placówki
• <i>pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest we współpracy z rodzicami uczniów (§4 p. 3),</i> • <i>pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana z inicjatywy rodziców ucznia (§5 p. 2),</i> • <i>o ustalonych dla ucznia formach, sposobach i okresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiarze godzin dyrektor (...) niezwłocznie informuje na piśmie rodziców ucznia (§21 p. 2),</i> • <i>na wniosek rodziców ucznia (...) zespół dokonuje oceny efektywności form pomocy, przed upływem ustalonego przez dyrektora okresu udzielanej pomocy (§23 p. 2),</i> • <i>rodzice mogą uczestniczyć w spotkaniach zespołu (§26),</i> • <i>terminie spotkania dyrektor informuje rodziców ucznia (§26),</i> • <i>na wniosek rodzica ucznia w spotkaniach zespołu mogą także uczestniczyć inne osoby (lekarz, psycholog, logopeda lub inny specjalista – §26),</i> • <i>niezwłocznie po zatwierdzeniu przez organy prowadzące arkuszy organizacji (...) dyrektorzy poinformują na piśmie rodziców o ustalonych dla ucznia formach, sposobach i okresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiarze godzin (§34 p. 4 oraz §37 p. 4),</i> • <i>po zakończeniu uczęszczania przez ucznia do przedszkola, szkoły lub przejścia do innej placówki rodzice ucznia otrzymują oryginał karty (§28 p. 2),</i> • <i>za zgodą rodziców (...) dyrektor (...) przekazuje kopię karty do przedszkola, szkoły lub placówki (...) do której uczeń został przyjęty (§28 p. 3).</i>	• <i>pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest rodzicom uczniów (...) polega na wspieraniu rodziców (...) w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych w celu zwiększenia efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów (§2 p. 2),</i> • <i>pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana rodzicom w formie porad, konsultacji, warsztatów i szkoleń (§6 p. 4),</i> • <i>porady, konsultacje, warsztaty i szkolenia dla rodziców (...) prowadzą nauczyciele, wychowawcy grup i specjaliści (§17),</i> • <i>plan działań wspierających zawiera m.in. działania wspierające rodziców ucznia (§22 p. 5),</i> • <i>indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego określa (w rozporządzeniu w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych...) m.in. działania wspierające rodziców (§5 p. 2).</i>

Już w pierwszych paragrafach rozporządzenia o pomocy psychologiczno-pedagogicznej widać, jak duży nacisk został położony na połączenie dwóch środowisk: rodzinnego i szkolnego, odpowiedzialnych za wsparcie uczniów i pomoc uczniom ze specjalnymi potrzebami.

Udział rodziców w pracach zespołu planującego pomoc psychologiczno-pedagogiczną dla ucznia może wpłynąć na pogłębioną ocenę poziomu jego funkcjonowania. Może również pomóc w skonstruowaniu dokumentacji dla ucznia w formie planu działań wspierających lub indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego. Jednocześnie spotkania z rodzicami pozwolą ocenić, na jakich zasadach współpraca tych środowisk będzie przebiegać – czy szkoła może liczyć na współpracę, zrozumienie, a także, w jakim zakresie rodzice oczekują wsparcia ze strony przedszkola, szkoły czy placówki.

Propozycje przedszkola, szkoły czy placówki w działaniach wspierających rodziców powinny zakładać takie wsparcie kompetencji rodzicielskich, które przełożyłyby się na rzeczywistą możliwość współpracy w zakresie kontynuowania zaplanowanych działań w domu oraz na wzajemne zrozumienie potrzeb dziecka. Należy zatem rozsądnie zaplanować oddziaływania wspierające rodziców, aby były zgodne z potrzebami rodziców oraz nauczycieli i specjalistów. Pamiętać należy, że w ostatecznej ocenie proponowanego rodzicom wsparcia powinna być zauważalna zmiana w poziomie funkcjonowania ucznia.

Ważne jest także to, aby nie odczytywać tych zapisów jako form „nacisku” na rodziców, bowiem ich udział w procesie wspierania dziecka powinien być dobrowolny i wzmacniany przez odpowiednie działania nauczycieli i specjalistów. Z drugiej strony kompetencje rady pedagogicznej w planowaniu i organizowaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla ucznia pozwalają na założenie, że obydwa środowiska powinny zależeć na kompletnym podejściu do możliwości i ograniczeń dziecka. Istotne jest tu uwzględnienie zarówno możliwości szkoły, jak i oczekiwań rodziców względem organizacji pomocy dla ich dzieci.

Zasadne jest zatem postawienie pytania, jak powinna ta współpraca wyglądać. Wiadomo, że obecny stan prawny wskazuje na to, że to rodzice mogą oceniać nauczycieli i specjalistów (widać to wyraźnie w §23 p. 2). Natomiast dyrektorzy placówek, nauczyciele i specjaliści mogą jedynie przedstawić rodzicom do akceptacji swój plan działań i proponować rozwiązania, które rodzice przyjmą lub nie, w zależności od własnej motywacji czy kompetencji. Wiadomo nie od dziś, że stawianie rodzicom wymagań, a nie propozycji rozwiązań czy kierunków oddziaływań konsultowanych z rodzicami, może prowadzić do nieporozumień, a nawet wzajemnych animozji. Nasuwają się kolejne pytania: Jak przekazywać rodzicom informacje o dziecku? Jak ich przekonywać o słuszności naszych oddziaływań? Jak tworzyć warunki sprzyjające współpracy?

Niezwykle ważna jest wiedza na temat funkcjonowania rodziny dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, poprzednich doświadczeń rodziców, postaw rodzicielskich, ale przede wszystkim zasad komunikacji sprzyjającej współdziałaniu. Jak przekazywać informacje o dziecku, jak budować klimat sprzyjający współdziałaniu, jak słuchać i jak przekonywać? Pytania te pozostaną otwarte i powinny stanowić wskazówkę do konstruowania zasad współpracy z rodzicami oraz podejmowania działań ich wspierających. Rodzice mogą i powinni być naszymi sprzymierzeńcami w pracy z uczniami.

Jestem rodzicem uczennicy posiadającej opinię o dostosowaniu wymagań, od lat wspieram swoje dziecko i próbuję robić to wspólnie ze szkołami. Moje doświadczenia są lepsze i gorsze, ale to one pozwoliły mi na stworzenie swojego katalogu życzeń skierowanego do nauczycieli:

Pamiętajcie!

1. Rodzice boją się, że gdy dziecko otrzyma opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej, to zostanie mu przypisana negatywna etykieta, która będzie ciągnęła się za nim do końca życia.
2. Jeśli zauważycie, że uczeń wykazuje uogólnione lub specyficzne trudności w nauce, to zapytajcie w szkole o jego opinię z poradni i uważnie ją przeczytajcie.
3. Niech fakt posiadania przez dziecko takiego dokumentu pozostanie tylko do waszej wiadomości.
4. Nie kwestionujcie faktu posiadania opinii przez ucznia, ponieważ nie otrzymał jej „na piękne oczy”, tylko zaistniały ku temu odpowiednie okoliczności.
5. Traktujcie ucznia z opinią tak, aby nie czuł się gorsze od pozostałych uczniów, np. niech pisze taki sam test lub sprawdzian, tylko obniżcie punktację na daną ocenę.
6. W miarę swoich możliwości stosujcie się do zaleceń zawartych w opinii, nagradzajcie każdy wysiłek ucznia, który zaprocentuje w przyszłości i to niedalekiej – mam tu na myśli np. pochwałę na forum klasy, która bardzo motywuje dziecko do pracy.
7. W przypadku gdy uczeń nie potrafi przyswoić pewnej partii materiału z danego przedmiotu, stosujcie dodatkowe prace, które wykona w domu, a Wy je potem ocenicie – zmniejszycie w ten sposób stres u dziecka.
8. Nie stawiajcie uczniowi mającemu trudności w nauce zbyt dużych wymagań, którym nie jest w stanie sprostać, bo go zniechęcacie do nauki, a nie o to Wam chodzi w nauczaniu.
9. Współpracujcie z rodzicami ucznia, a między sobą wymieniacie się spostrzeżeniami, aby stosować wobec ucznia te same wymagania edukacyjne.
10. Każdy uczeń jest indywidualnością i dlatego stosujcie w pracy z nim zasady: akceptacji, stopniowania trudności.

Autorka jest konsultantem ds. pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Ciechanowie

Nowości w prawie oświatowym

Od czasu ukazania się poprzedniego numeru „Meritum” opublikowanych zostało kilkanaście nowych aktów prawnych z zakresu prawa oświatowego. Zasygnalizujemy niektóre, na początku dotyczące szkolnictwa zawodowego. Mamy więc nowe, zastępujące dotychczasowe z 2003 roku, ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 15 grudnia 2010 roku w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz. U. Nr 244, poz. 1626). Zmiana związana jest z likwidacją samorządowych gospodarstw pomocniczych jednostek budżetowych. Pozostałe zmiany mają charakter redakcyjny i doprecyzowujący. Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 stycznia 2011 roku.

W Dzienniku Ustaw Nr 35 (poz. 177) można znaleźć ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 21 stycznia 2011 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Zmiana polega na dodaniu standardów wymagań dla ośmiu zawodów. Data wejścia w życie: 4 marca 2011 roku.

Opublikowano również kolejne podstawy programowe kształcenia w zawodach:

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 3 listopada 2010 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach: operator maszyn w przemyśle włókienniczym, operator urządzeń przemysłu ceramicznego, operator urządzeń przemysłu szklarskiego, rękodzielnik wyrobów włókienniczych, technik analityk, technik garbarz, technik technologii ceramicznej, technik technologii chemicznej, technik technologii szkła i technik włókiennik (Dz. U. Nr 231, poz. 1522),

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 21 stycznia 2011 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach: asystent osoby niepełnosprawnej, florysta, kucharz małej gastronomii, operator

maszyn leśnych, opiekun medyczny, pracownik pomocniczy obsługi hotelowej, sprzedawca, technik handlowiec, technik organizacji usług gastronomicznych, technik przetwórstwa mleczarskiego i technik weterynarii (Dz. U. Nr 49, poz. 254).

Warto również zwrócić uwagę na zmianę zasad uzyskiwania karty rowerowej i motorowerowej. Jest to wynikiem ukazania się ustawy z dnia 5 stycznia 2011 roku o kierujących pojazdami (Dz. U. z 2011 r. Nr 30, poz. 151), która co prawda zacznie obowiązywać dopiero 11 lutego 2012 roku, ale w niedługim czasie ukaże się rozporządzenie określające wymagania oraz sposób organizacji zajęć dla osób ubiegających się o wydanie karty rowerowej, tryb i warunki przeprowadzania egzaminu, kwalifikacje osób prowadzących zajęcia oraz wzór karty rowerowej. Na razie nadal obowiązują przepisy – ustawa z dnia 20 czerwca 1997 roku – prawo o ruchu drogowym (Dz. U. z 2005 r. Nr 108, poz. 908, z późn. zm.).

Ukazało się również ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 17 grudnia 2010 roku w sprawie podstawowych warunków niezbędnych do realizacji przez szkoły i nauczycieli zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz programów nauczania (Dz. U. z 2011 r. Nr 6, poz. 23), stanowiące akt wykonawczy do art. 29 ust. 3 Karty Nauczyciela. To krótkie rozporządzenie zawiera wiele zapisów, z którymi trudno się nie zgodzić, np. *szkoły powinny być wyposażone w pomoce dydaktyczne i sprzęt*, ale w ślad za nową regulacją nie „poszły” dodatkowe środki finansowe. Stąd np., zgodnie z §3, jeśli nauczycielowi przysługuje nieodpłatne wyposażenie w niezbędne materiały, a ich szczegółowy wykaz ustala dyrektor, trudno będzie pogodzić oczekiwania nauczycieli z możliwościami budżetu szkoły. Dość ważny wydaje się natomiast §4, odnoszący się do zbiorów biblioteki szkolnej – warto by nauczyciele zwrócili nań uwagę.

Dziewiąta już nowelizacja obowiązującego od 2007 rozporządzenia w sprawie oceniania,

klasyfikowania i promowania (ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 16 lutego 2011 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych – Dz. U. Nr 35, poz. 178) dotyczy tym razem prawa ponownego przystąpienia do egzaminu maturalnego osób, które w roku szkolnym 2009/2010 nie zdały tegoż egzaminu (§105 ust. 1).

Niewielka nowelizacja rozporządzenia w sprawie awansu zawodowego (ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 24 listopada 2010 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli – Dz. U. Nr 235 poz. 1543) ułatwi dobór ekspertów do komisji kwalifikacyjnych /egzaminacyjnych.

Kolejne znowelizowane rozporządzenie (ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 21 grudnia 2010 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad ustalania wynagrodzenia oraz ekwiwalentu pieniężnego za urlop wypoczynkowy nauczycieli – Dz. U. Nr 255 poz. 1712), wiąże się z uwzględnieniem w wyliczeniach tzw. jednorazowego dodatku uzupełniającego.

Odnotujmy również ukazanie się:

ROZPORZĄDZENIA MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 10 grudnia 2010 roku zmieniającego rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad kierowania, przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu nieletnich w młodzie-

żowym ośrodku wychowawczym oraz młodzieżowym ośrodku socjoterapii (Dz. U. Nr 9, poz. 41),

ROZPORZĄDZENIA MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 31 sierpnia 2010 roku w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą (Dz. U. Nr 170, poz. 1143) oraz jego nowelizacji –

ROZPORZĄDZENIA MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 29 grudnia 2010 roku zmieniającego rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą (Dz. U. z 2011 r. Nr 1, poz. 1).

Chciałbym jeszcze zwrócić uwagę na pojawienie się w biuletynie informacji publicznej MEN bardzo obszernego (150 stron!) projektu ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty. Rozległy zakres zmian przedstawiony jest na witrynie ministerstwa (patrz http://men.gov.pl/images/stories/pdf/zakres_zmian.pdf). Do proponowanych zapisów wrócimy w następnym numerze „Meritum”.

Najważniejszy obecnie wydaje się jednak „poradniany” pakiet rozporządzeń. Wszystkie materiały (obszerne poradniki i informatory) można pobrać z witryny projektu „Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” – http://efektywnosckształcenia.aps.edu.pl/APS_Efektywnosc/start.aspx (zakładka PLIKI DO PÓBRANIA).

Autor jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli, kierownikiem Wydziału w Radomiu